



UNIVERSIDAD DE LA HABANA
FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS

**MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS INTERACTIVAS
PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL
DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE
LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA DE PINAR DEL RÍO**

**Tesis en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Filológicas**

Liliana Valdés Aragón

Ciudad de La Habana

2009



UNIVERSIDAD DE LA HABANA
FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS

**MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS INTERACTIVAS
PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL
DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE
LA FACULTAD DE CULTURA FÍSICA DE PINAR DEL RÍO**

**Tesis en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Filológicas**

Autora: MSc. Liliana Valdés Aragón
Tutora: Dra. Silvia Fernández Alonso

Ciudad de La Habana

2009

AGRADECIMIENTOS

A todos los que me ayudaron y en especial a:

- Mi tutora, la Dra. Silvia Fernández Alonso, por su sincera amistad, que es más que conocimiento, orientación y guía. Por sus consideraciones en la conducción de esta investigación. A ella mi más profundo agradecimiento.
- Rodolfo, por inculcarme todo lo positivo que lo caracteriza, por sus sabias ideas, motivación y deseo en ver realizada esta obra.
- La Dra. Ana Curbeira Cancela por su exquisitez y exigencia, por su enorme caudal de conocimientos y sus valiosas observaciones.
- Juan Silvio Cabrera Albert, mi amigo de siempre, por su bondad y generosidad.
- Los profesores de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, que me educaron e instruyeron durante todos estos años.
- Mis oponentes, por sus oportunas sugerencias y recomendaciones.
- Juan Emerio, Carolina, Bertha, Yude y Ana Delia por sus esmeradas revisiones.
- La Dirección de la Facultad de Cultura Física, fruto de esta Revolución, por su ayuda, sin la cual no hubiese podido emprender esta tarea.
- Mi prima Yoa, la psicóloga empírica de mi familia, por estar siempre presente.
- Mi hijo que tanto me apoyó, comprendió y prescindió de mí.
- Mis compañeras de estudios, alegrías y preocupaciones: Orquídea, Fidelina e Ileana, por llevarme con ellas incondicionalmente.
- Reina Margarita, por su gran ayuda y por acogerme amistosamente.
- Daysi La Rosa, por su siempre esmerada atención hacia todos y en particular a los pinareños. Gracias por su gran amor a Pinar.
- Mis compañeros de trabajo por confiar en mí y pensar que en la unión está la fuerza, a Matilde, Alicia, Mercedes, Yuselín, Yane, Valia, Castel, Miguel, Ahmed y Emilio.
- Los profesores y trabajadores del Joven Club de Computación No. 1, del Reparto “Hermanos Cruz”, por facilitarme las condiciones para la redacción.
- Mis estudiantes, por su disposición en la realización de las tareas.
- Mis maestros de ayer, hoy y siempre, con quienes eternamente estaré en deudas.

DEDICATORIA

- A todos aquellos que como tú y yo aman la ciencia, el conocimiento y la investigación, que no desisten y perseveran hasta lograr sus objetivos.
- A los de mente positiva para quienes todo lo mejor es posible, que irradian espíritu de sacrificio y corren riesgos, sin importarles el peligro y las adversidades.
- A los que se equivocan; pero ven en cada error una nueva verdad y una vía de aprendizaje porque el arte de vencer se aprende, como dijera Bolívar, en las derrotas.
- A los que, al decir de Guevara, tienen voluntad y talento para emprender y alcanzar iniciativas creadoras.
- A mi Patria, vista desde **La Noche** de Excilia Saldaña.
- A los que saben valorar con el corazón lo bueno que se hace, pues solo con él se puede divisar el bien porque lo esencial, como señaló de Saint-Exupéry, es invisible a los ojos.
- A los que aman la cumbre que nos acerca al sol, esa que nos enseñó nuestro Apóstol.
- A esos, a todos los que creen y confían en el hombre, a los que asegura Fidel, que aman la vida y luchan por ella, a esos grandes de verdad, únicos capaces de lograr tareas como esta.
- A ti porque eres de esos, dedico siempre todo lo que hago, pues sé que no hay mejor regalo en el mundo que lo que se construye con el conocimiento y con nuestras propias manos. Por conducirme por el camino de la ciencia y la investigación, por ir siempre conmigo, por tu incomparable y apreciable ayuda, amor y entrega, en hacer esta obra realidad. A ti, que sabes reconocerte en este anonimato, mi dedicación y agradecimiento infinitos.

La autora

SÍNTESIS

La tesis que se presenta ofrece respuesta al problema científico de cómo intensificar el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la enseñanza del español a los estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la Licenciatura en Cultura Física para que puedan defender sus trabajos de diploma en función de su formación profesional. Para ello se elaboró un modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, que enfatiza en los conceptos de interacción social, competencia comunicativa, discurso académico, español para fines específicos, estilo científico, expresión oral, interlengua y funciones transaccionales, desde una visión histórico-cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En la realización de esta investigación se utilizaron los paradigmas cualitativos y cuantitativos, además fueron empleados métodos teóricos, empíricos y estadísticos, que permitieron caracterizar la interlengua de los estudiantes, elaborar el modelo y valorarlo teórica y empíricamente. La fundamentación del modelo, derivada de las interpretaciones dialéctico-materialistas de la interacción, la comunicación y el concepto de tarea interactiva, forman parte de la contribución teórica; mientras que la significación práctica se evidencia en la aplicación del modelo en un programa de tareas interactivas dirigidas a la preparación de los estudiantes para la realización del ejercicio académico final. El modelo que se propone propicia el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes, particularmente, en las funciones transaccionales; su valoración se realiza a través del criterio de expertos y de la implementación del programa de tareas en un preexperimento, en un grupo de estudiantes de la Facultad de Cultura Física "Nancy Uranga" de Pinar del Río.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	12
1.1 Fundamentos lingüísticos.....	12
1.1.1 La lingüística estructural.....	12
1.1.2 La sociolingüística.....	15
1.1.3 Los actos de habla y el texto	17
1.1.4 La comunicación y la enseñanza de lenguas.....	19
1.1.4.1 La competencia comunicativa.... ..	20
1.2 Fundamentos psicopedagógicos.....	23
1.2.1 La interacción en la Escuela Histórico Cultural.....	24
1.2.2 La interacción vista por otros autores	25
1.2.3 La teoría de la actividad verbal.....	28
1.3 El contexto en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	30
1.4 La interlengua de los estudiantes.....	32
1.5 La enseñanza del español como lengua extranjera.....	34
1.5.1 La enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos.....	38
1.5.2 La enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos.....	41
1.5.3 El desarrollo de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera	43
1.6 La enseñanza de lenguas basada en tareas.....	48
Conclusiones parciales.....	52

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE CULTURA FÍSICA	53
2.1 Descripción de la metodología de la investigación.....	53
2.2 Descripción de la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes.....	56
2.3 Caracterización de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física.....	64
2.4 Caracterización de la interlengua de los estudiantes.....	65
Conclusiones parciales.....	81
CAPÍTULO III. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS INTERACTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES.....	82
3.1 Principios metodológicos en que se basa el modelo.....	82
3.2 Estructura del modelo teórico-metodológico	94
3.3 Características del modelo teórico-metodológico.....	99
3.4 El aprendizaje en el modelo.....	100
3.5 La evaluación en el modelo.....	107
3.6 Valoración que hacen los expertos del modelo	108
3.7 Resultados obtenidos con la implementación de las tareas.....	111
Conclusiones Parciales.....	120
Conclusiones	
Recomendaciones	
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En el presente milenio la universidad tiene nuevos desafíos en un mundo donde cada vez son mayores las exigencias para la formación de profesionales competentes, capaces de enfrentar los retos que les imponen el desarrollo de la ciencia y la tecnología y las relaciones interculturales de la sociedad moderna.

Cuba, en su afán solidario con otros pueblos del mundo, es reflejo de la amistad y la cooperación en la esfera educativa. Numerosos han sido los proyectos de intercambio educacional que han insertado a jóvenes de países latinoamericanos, africanos, asiáticos y de otras latitudes, que en estos momentos superan la cifra de 25 mil estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere una importancia notable en la sociedad contemporánea, en la que cada día las relaciones interculturales se amplían e intensifican y requieren la comunicación entre personas que hablan diferentes idiomas y que se rigen por las reglas establecidas por sus culturas de origen. La enseñanza de lenguas constituye una necesidad vital en el mundo actual para la comunicación internacional y el progreso de la humanidad, puesto que permiten llevar a cabo los planes de desarrollo y cooperación relacionados con el comercio, el turismo, la ciencia y la cultura.

La comunicación como objetivo de la enseñanza de lenguas es tan antigua como la misma necesidad de aprenderlas (Howatt, 1984). Sin embargo, generalmente antes de la década de 1970, no había existido una metodología acorde con este objetivo, debido a concepciones erróneas acerca del lenguaje y la comunicación (Passov, 1989). Se enseñaba el lenguaje como categoría lingüística, pero no su problema desde el punto de vista psicológico que es, a decir de Rubinstein (1964), el problema de la comunicación por medio de la lengua, y el problema del pensar, el hablar y el hacer uso del lenguaje. Al respecto, Leontiev A. A. (1986) señala que la enseñanza de lenguas se ha caracterizado por el énfasis en la forma y la poca atención a los aspectos psicológicos.

Desde finales de la década del 60, muchos autores (Wilkins, 1978; Johnson, 1983; Leontiev A. A. 1986; Acosta, 1998) han insistido en que los resultados de la enseñanza de lenguas han sido insatisfactorios en cuanto al desarrollo de habilidades

comunicativas, debido a que la mayoría de los materiales y metodologías que se han elaborado e impartido en el mundo han tenido una organización estructural, en la que los elementos de la lengua se han enseñado por separado para integrarse poco a poco en un proceso de acumulación gradual.

Por otra parte, el aprendizaje es un proceso activo de asimilación de conocimientos en la actividad transformadora del hombre en su interacción con el medio social, en un contexto histórico-cultural concreto, sin embargo, la historia de la enseñanza de lenguas ha sido la historia de un modelo de educación transmisivo, bancario, formal y autoritario, centrado en el profesor, el programa y los materiales didácticos, con una fuerte base conductista reflejada en un aprendizaje repetitivo, mecánico, y memorístico, según señalan Terroux (1982), Nunan (1991), Weaver (1990), Schwartz y Pollishuke (1998), Acosta y Valdés (2001) y Acosta (2008).

En el ámbito internacional, la enseñanza comunicativa de lenguas ha sido investigada por numerosos autores, entre ellos: Halliday (1970), Hymes (1972), Belayev (1975), Allen y Widdowson (1975), Wilkins (1976), Morrow (1977), Stern (1978), Canale y Swain (1980), Larsen-Freeman (1980), Krashen (1981), Johnson (1981), Canale (1983), Bialystock (1983), Long y Sato (1984), Brumfit (1985), Richards (1985), Long (1988), Finocchiaro (1989), Conrad, (1989), Gagne (1991), Nunan (1991), Hutchinson y Waters (1992), Lightbown y Spada (1993), Ellis (1995), entre otros.

Larsen-Freeman (1980) y Long (1988), han encontrado relación entre las propiedades lingüísticas que se ofrecen en los textos y las peculiaridades de la interlengua de los estudiantes. Bialystok (1978), Krashen (1985), Swain (1985), Young (1988), Harley, Allen, Cummins y Swain (1990) y Ellis (1995) profundizaron acerca de la importancia de la información comprensible de entrada y de salida.

La interacción en el aprendizaje de lenguas ha sido investigada mediante métodos comparativos, fundamentalmente en los temas relacionados con el discurso del profesor, el tratamiento de errores, las preguntas del profesor y el trabajo en grupo, a los que hacen referencia Moskowitz (1967), Bialystok (1978), Allwright (1980), Long (1985), Chaudron (1988), Stern (1990), Nunan, (1991) y Ellis (1995). Las investigaciones en esta tendencia ven la clase como *“un acontecimiento socialmente construido”* (Allwright y Bailey 1991:23) y se interesan por el análisis de este proceso

que depende del programa, el método, el ambiente, la información de entrada, la receptividad y las oportunidades de practicar que se ofrezcan al estudiante.

La bibliografía especializada ofrece un amplio espectro de investigaciones en la enseñanza del inglés como segunda lengua y como lengua extranjera; no sucede así, sin embargo, en la enseñanza del español, cuya didáctica comenzó a conformarse fundamentalmente como campo teórico en la segunda mitad del siglo XX, después de la derrota del franquismo en España, lo que no significa que antes no se hubieran realizado investigaciones empíricas, como las que se hicieron en Estados Unidos, España y México, países que actualmente han logrado notables avances en esta ciencia.

En la enseñanza del español como lengua extranjera se registran algunas investigaciones relacionadas con el tema de la presente tesis: En la Universidad de Barcelona aparece la tesis de Anaya Moix, V. (2007), que ofrece un estudio de las directrices curriculares, libros de texto y didáctica del español como lengua extranjera; se aborda la tarea y la integración de habilidades lingüísticas. En la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana, aparece la tesis de Fernández, S. (2004), que presenta un modelo de diseño curricular interaccional para la enseñanza del español para fines específicos del área del comercio y los negocios, basado en la enseñanza-aprendizaje mediante tareas. Se registra también la tesis de Llanes, R. (2004), que presenta diferentes definiciones de modelo para el tratamiento de la valoración apreciativa ético-psicológica en la clase y la tesis de Pino, B. (2006) que trata del establecimiento de una competencia discursiva mediante un sistema de tareas a partir del componente sociocultural.

En la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, se documentan dos tesis de maestría, una relacionada con el análisis de textos, de Fernández, N. (1997), y la otra, relacionada con el enfoque comunicativo, de Callejas, C. (2000), así como los resultados de un proyecto de investigación sobre el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, de Roméu, A. (2004).

En el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE), se registra la tesis de maestría de Vázquez, N. (2005) que incluye una propuesta de programa para

la asignatura de español para no hispanohablantes en la especialidad de Ciencias Técnicas.

En el Centro de Idiomas y Computación para extranjeros “José Martí”(CICE) aparece la tesis de maestría de del Cueto, A. (2003) que presenta un sistema de ejercicios para el desarrollo de la producción oral en el nivel intermedio de la enseñanza del Español como lengua extranjera. En la Universidad de Pinar del Río se registra la tesis de maestría de Valdés, L. (2003), que propone un modelo metodológico centrado en la interacción.

Otras investigaciones recientes, relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera son las realizadas por: Trujillo, M. H. (1999), quien propone un sistema de ejercicios para el análisis de los actos de habla, fundamentales en el discurso científico; Díaz, G. (2000) propone un enfoque humanista en la enseñanza del inglés con fines específicos; López, E. (2000) hace referencia a diferentes modelos curriculares y entre ellos, al de enseñanza basada en tareas; Figueredo, M. (2001) dirige su investigación al desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza del Inglés con fines específicos; Arroyo, M. (2001) propone un modelo didáctico para la enseñanza del inglés en postgrado; Casar, L. (2001) investiga las funciones interaccional y transaccional del lenguaje, así como el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés, en los estudiantes de ingeniería, y Torres, H. (2003) enfatiza en la competencia comunicativa intercultural en inglés como segunda lengua.

Actualmente las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras se mueven alrededor de teorías interactivas como reacción a las teorías mentalistas y conductistas que le han antecedido (Ellis, 1995). Las teorías interactivas conciben la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la comunicación. El principio que subyace es que la interacción tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas. Esta idea, unida a la significación que ha alcanzado el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas, motiva a la autora a vincular estos principios con el problema de investigación, relacionado con el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física “Nancy Uranga” de Pinar del Río.

Dentro del **marco teórico**, los conceptos esenciales que se asumen en esta investigación son: el Español para fines académicos, la comunicación, la competencia comunicativa, la interlengua, la enseñanza basada en tareas, la interacción, la habilidad de expresión oral en el discurso académico, el modelo y el estilo científico.

Actualmente la matrícula que cursa español como lengua extranjera en las universidades cubanas es significativa. Estos estudiantes necesitan desarrollar habilidades comunicativas en español hasta lograr un nivel avanzado de la competencia comunicativa, que les permita la comprensión y construcción de textos en todas las disciplinas que estudian y la defensa de los trabajos de diploma como ejercicio de culminación de estudios.

Con estos propósitos surgieron en Cuba las Facultades Preparatorias donde se imparte el español como lengua extranjera con el objetivo de preparar a estos estudiantes para cursar estudios en los niveles medio y superior. Cuando egresan de los cursos preparatorios continúan perfeccionando el idioma español durante los años de su carrera en las instituciones de Educación Superior, dentro de las cuales se encuentran las Facultades de Cultura Física, que son prestigiadas a nivel internacional por los logros del deporte cubano. En el último año de la carrera los estudiantes realizan los ejercicios académicos, en los que ponen de manifiesto las habilidades alcanzadas en la lengua española y al finalizar, entregan y defienden un trabajo de diploma. Este ejercicio académico exige del estudiante un nivel de competencia comunicativa en la lengua española, que le permita expresarse en correspondencia con los requerimientos establecidos.

Sin embargo, los estudios exploratorios empíricos realizados mediante observaciones a clases y a actos de defensa revelaron que los estudiantes presentan dificultades en el uso de la lengua en la habilidad de expresión oral en el discurso académico, hecho que trasciende a la esfera social y muestra deficiencias en la formación profesional de los estudiantes extranjeros que cursan sus estudios en Cuba.

Las dificultades se evidencian en la construcción del discurso académico y en la realización de funciones complejas de la lengua como definir, describir, debatir, argumentar, sintetizar, entre otras. Se observan errores de pronunciación; falta de fluidez; pobre uso de vocabulario científico; dificultades gramaticales, particularmente

en la construcción de las oraciones subordinadas y las unidas por conectores; poca adecuación del registro al discurso académico y uso inapropiado de formas lingüísticas en situaciones comunicativas formales. De tal manera, aparecen contradicciones entre el dominio de la lengua española que se requiere para la realización del ejercicio académico y el dominio real que poseen los estudiantes; entre la contradicción entre el uso diario y sistemático de las habilidades básicas de comunicación interpersonal y la necesidad de desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

En resumen, la situación problemática muestra un estado real que contradice el estado ideal, puesto que los estudiantes evidencian poco desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, dificultades en la realización oral de las funciones transaccionales en la lengua española para la realización del ejercicio final, mientras que el estado ideal aspira a lograr un egresado de la Cultura Física que esté en correspondencia con el modelo del profesional, con un nivel de competencia comunicativa que le permita desenvolverse en el ámbito académico y profesional, que muestre desarrollo de las habilidades básicas de comunicación interpersonal, y por supuesto, de la habilidad de expresión oral en el discurso académico y tenga dominio de la lengua para realizar los ejercicios académicos.

De ahí que el **problema** que constituye el punto de partida de esta investigación sea: ¿Cómo intensificar el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la enseñanza del español a los estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río para que puedan defender sus trabajos de diploma en función de su formación profesional?

El **campo de acción** es la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos, y el **objeto** de investigación lo constituye el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física.

El **objetivo** es: Elaborar un modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, que posibilite el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la enseñanza del español a los estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río para que puedan defender sus trabajos de diploma en función de su formación profesional.

La autora parte del planteamiento hipotético de que la aplicación del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas contribuye al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Licenciatura en Cultura Física.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que se relacionan con el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos?
2. ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico que muestran los estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río?
3. ¿Qué características ha de tener el modelo teórico-metodológico que intensifique el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico para que los estudiantes no hispanohablantes puedan defender sus trabajos de diploma en función de su formación profesional?
4. ¿Cómo contribuye la aplicación del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Licenciatura en Cultura Física?

Tareas de investigación:

1. Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en la enseñanza del español como lengua extranjera.
2. Caracterización de la situación actual de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río.
3. Elaboración del modelo teórico-metodológico para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
 - 3.1. Fundamentación del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas.
4. Valoración teórica del modelo mediante el criterio de expertos.

4.1. Análisis de los resultados de la aplicación del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas en (preexperimento).

Diseño metodológico

La base filosófica de esta investigación la constituyen los fundamentos de la filosofía marxista-leninista y la plataforma metodológica es el materialismo-dialéctico. Se utilizaron los paradigmas cualitativos y cuantitativos y fueron empleados métodos teóricos, empíricos y estadísticos para recoger y procesar la información. Dentro de la metodología cualitativa se aplica el método de investigación-acción, puesto que se perfeccionan las tareas según los resultados de su implementación en la práctica.

Los **métodos teóricos** utilizados fueron el histórico-lógico, que posibilitó conocer la evolución de la enseñanza de lenguas y determinar las teorías contemporáneas; el de análisis-síntesis, usado para abordar el estudio crítico de las fuentes bibliográficas e interpretar los resultados obtenidos durante la aplicación de los instrumentos en las diferentes etapas de la investigación y las relaciones entre estos; el inductivo-deductivo, utilizado para llegar a conclusiones sobre el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física mediante el análisis de los resultados del diagnóstico; la modelación, que permitió el diseño del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para la enseñanza del español como lengua extranjera a los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física, y el sistémico-estructural, que facilitó determinar los componentes del modelo propuesto, sus relaciones y propiedades.

Se utilizó también la triangulación, que permitió contrastar e interpretar los resultados obtenidos en las observaciones a clases, en los registros grabados y en las entrevistas a los profesores para llegar a conclusiones, con un mayor nivel de cientificidad.

Estos métodos permitieron además, definir el proceso que siguió la investigación, descubrir los cambios cualitativos y cuantitativos que en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en español como lengua extranjera se producen con la aplicación del modelo propuesto, y posibilitaron analizar cómo se aborda la enseñanza de lenguas en el mundo, en Cuba, y en particular en la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río.

Los **métodos empíricos** utilizados fueron la observación, que permitió examinar el proceso de enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera; la entrevista semiestructurada, que posibilitó conocer los criterios de los especialistas entrevistados; la encuesta, que se utilizó para obtener información, conocer opiniones y valoraciones de los estudiantes seleccionados; el criterio de expertos para valorar teóricamente el modelo propuesto, apoyado en el método estadístico Delphi, y un preexperimento para validar empíricamente la factibilidad práctica y la contribución del programa de tareas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes. Para el análisis de la interlengua en el estado inicial y final se utilizaron los registros grabados de la producción lingüística de los estudiantes.

Dentro de los **métodos estadísticos**, los descriptivos (tablas, gráficos, números absolutos, proporción y porcentaje) se usaron para representar y resumir informaciones; los métodos inferenciales (comparación de proporciones), y la prueba no paramétrica Mc.Nemar, utilizada para la significación de cambios antes y después del preexperimento con un nivel de significación de error $\alpha=0.05$ y $\alpha=0.01$.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas: En la primera se justificó el problema científico y se analizaron los fundamentos teóricos: lingüísticos y psicopedagógicos que constituyen la base del modelo teórico-metodológico que se propone. En la segunda etapa se diagnosticó la situación actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en la enseñanza del español como lengua extranjera en la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río, a partir de la elaboración y aplicación de los instrumentos del diagnóstico, lo que posibilitó el procesamiento e interpretación de los resultados obtenidos. En la tercera etapa se fundamentó el modelo teórico-metodológico que se propone, así como la elaboración del programa de tareas, que constituye la variable independiente de esta investigación.

Las dimensiones de la variable dependiente, el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, se establecen de acuerdo con el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972; Canale y Swain 1980, van Ek 1986; Ellis 1995). Este último incluye el conocimiento lingüístico y pragmático. Las variables se tienen en cuenta en la determinación de los indicadores que aparecen explicados en detalle en el Capítulo II.

La población está constituida por 50 estudiantes no hispanohablantes de la institución de referencia, del curso 2005-2006, mientras que la muestra la conforman 25 de estos estudiantes para un 50% (ver Capítulo II).

Novedad científica

No se conoce otro modelo teórico-metodológico en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de la cultura física que integre, de manera armónica, los conceptos sobre los cuales se erige, la interacción y la comunicación, entre otros, en una propuesta que tributa a la Escuela Histórico-Cultural, marco de referencia teórico basado en la filosofía marxista-leninista, que constituye la base epistemológica del sistema de educación cubana.

Contribución a la teoría

La investigación muestra la fundamentación de un modelo teórico-metodológico para la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de la cultura física, derivado de las interpretaciones dialéctico materialistas de la interacción y la comunicación desde diversas dimensiones (filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y lingüísticas). La definición de tarea interactiva es también un aporte teórico.

Significación práctica

La investigación aporta la aplicación del modelo teórico-metodológico en un programa de tareas interactivas, dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física para la defensa de los trabajos de diploma en función de su formación profesional.

Importancia de la investigación

Los resultados de esta investigación tributan a la Educación Superior cubana, que ha acogido durante décadas a miles de estudiantes de diferentes países que necesitan

aprender la lengua española para fines académicos o profesionales, como instrumento de comunicación y como medio de aprendizaje. La aplicación de los resultados de esta investigación contribuye a elevar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes en la habilidad de expresión oral en el discurso académico, lo que redundará en la comprensión y producción del lenguaje y en su formación académica y profesional. También contribuye a elevar la calidad del egresado.

El modelo que se propone puede implementarse y evaluarse en otras instituciones de Educación Superior que imparten español para no hispanohablantes, lo que proporciona un desarrollo de la experiencia en la enseñanza de esta lengua para fines específicos.

Estructura de la tesis

La estructura de la tesis es la siguiente: introducción, tres capítulos con conclusiones parciales, conclusiones, recomendaciones, bibliografía, anexos y gráficos, que sirven de ilustración y apoyo a los análisis y resultados que aparecen en la memoria escrita. El primer capítulo contiene los fundamentos teóricos que posibilitan la elaboración del modelo teórico-metodológico. El segundo, la situación actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, corroborada por los resultados de los métodos y procedimientos investigativos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. El tercer capítulo contiene los resultados de la implementación del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Esta investigación se enmarca en el área de la enseñanza del español para fines específicos y específicamente, del español para fines académicos.

**CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Este capítulo tiene como objetivo presentar los fundamentos teóricos que sustentan la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de una concepción materialista-dialéctica de las categorías de interacción y comunicación.

1.1 Fundamentos lingüísticos

Carlos Marx y Federico Engels (1955) establecieron las leyes generales del desarrollo histórico-social de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Estos filósofos confirmaron la idea de que la existencia de la lengua se debe precisamente, a la necesidad de los seres humanos de usarla y se comienza a ver entonces como un fenómeno dialéctico, producto de la evolución del hombre hasta la sociedad civilizada.

El desarrollo de las ciencias en el siglo XIX permite confirmar que las lenguas no son invariables como había afirmado la filosofía metafísica idealista, sino que por el contrario, están en constante evolución y cambio.

1.1.1 La lingüística estructural

El análisis estructural de la lengua se remonta a los primeros trabajos de los estudiosos de los siglos XVIII y XIX, como lo fueron Liebnitz, Wilhelm von Humbolt y Baudouin de Courtenay. Este último concebía la lengua como un fenómeno psicosocial con existencia colectiva e individual; fue uno de los primeros lingüistas en exponer la concepción de la lengua como sistema cuyos elementos se encuentran vinculados entre sí gracias a diferentes tipos de relaciones; concentra su atención en los procesos que tienen lugar al realizarse el sistema lingüístico en un acto de habla individual, intenta fundamentar el análisis estático (descriptivo) de la lengua, y sentó las bases para los estudios sincrónicos y diacrónicos (Curbeira, A, 2005).

Se considera que la publicación de **Cours de Linguistique Générale**, del lingüista suizo Ferdinand de Saussure en 1915, marca el comienzo de la lingüística moderna

(Lyons, 1968). La contribución fundamental de Saussure fue su punto de vista de la lengua como un sistema compuesto de redes de subsistemas interdependientes.

Saussure, se refiere a los sistemas: fonológico, morfológico, sintáctico y lexical, pero también al sistema de caso, tiempo, verbo, proposición. Una distinción terminológica introducida por él en la lingüística moderna fueron los conceptos de sincronía y diacronía, además de la dicotomía de lengua y habla. Otra de sus contribuciones se relaciona con la diferenciación que establece entre las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Las primeras existen en los niveles fonológico y sintáctico. Las segundas ocurren en todos los niveles y, según Valdés (2008), han sido ampliamente utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras basada en la lingüística estructural, particularmente en el método audiolingual, en el que los patrones gramaticales se enseñan mediante paradigmas conocidos como ejercicios de sustitución.

La enseñanza de lenguas extranjeras en la primera mitad del siglo XX se caracterizó por una profunda influencia conductista de base neopositivista, presente en el método audiolingual, bajo la influencia del estructuralismo de la escuela norteamericana, conocida por muchos como el estructuralismo americano, o la gramática bloomfieldiana. Erróneamente, esta tendencia no consideraba la interacción reflexiva y consciente en el aprendizaje. La lingüística estructural, unida a una u otra teoría psicológica, principalmente la conductista, influyó en la enseñanza de lenguas durante muchas décadas, e hizo que se prestara más atención a la estructura gramatical de la lengua que a su significado y uso.

Bajo el amplio término de lingüística estructural, se incluyen los trabajos de diversas escuelas lingüísticas como la de Ginebra, la de Londres, la de Copenhague y la Escuela de Praga, entre otras. La variante norteamericana de la lingüística estructural, según Moore (1989), se deriva de las primeras ideas planteadas por el lingüista Leonard Bloomfield en su clásico libro **Language**, publicado en 1933. Bloomfield modelaba los principios lingüísticos a partir de los postulados de A. P. Weiss, seguidor de John Watson, creador del conductismo (1913). Bloomfield rehusaba todos los términos mentalistas y reducía toda la conducta a una serie de respuestas a estímulos exteriores, puesto que solo existe lo observable, apuntaba erróneamente. Defendía del mismo

modo, la posición de que todo aprendizaje es un simple proceso mecánico de formación de hábitos, en el que no hay espacio para el pensamiento y la conciencia.

De la lingüística estructural norteamericana se derivó a finales de la Segunda Guerra Mundial, la teoría audiolingual del aprendizaje de lenguas, descrita por Carroll como la teoría que *“enfatisa la primacía de la discriminación auditiva y los hábitos de producción oral, en lugar de otros aspectos del uso de la lengua, y enfatiza la importancia de la automatización de hábitos y el papel de la repetición en dicha automatización”* (Carroll, en Moore, 1989:79).

El método audiolingual y su versión audiovisual, desarrollada en Francia en 1951, fueron fuertemente criticados debido a que, según Stern (1983), presentan dificultades para transmitir significados. Por otra parte, los estudiantes son tratados como objetos rígidamente controlados y manipulados por el profesor, y no son participantes activos y conscientes del proceso de aprendizaje.

La teoría de estímulo-respuesta fue refinada más tarde por Skinner (1957), con el condicionamiento operante y el refuerzo. Es la que mayor implicación tuvo en la enseñanza de lenguas, precisamente en el método audiolingual. El estudiante aprendía a producir expresiones mediante la sencilla imitación del habla del adulto. Si la expresión era apropiada a la situación en la cual se producía, entonces el estudiante era premiado. La inconsistencia de esta teoría radica, entre otras razones, en que mediante tal proceso nadie podría aprenderse todas las expresiones que necesita en la comunicación.

A principios de la década de 1960 se evidenció una considerable desilusión con los métodos conductistas y estructuralistas de lenguas, criticados por diversos autores como Rivers (1964) y Morrow (1977), debido a la falta de consistencia en la aplicación de teorías lingüísticas y psicológicas. La crítica más fuerte surgió en 1959 y más tarde, en 1966, de parte del lingüista y filósofo norteamericano Noam Chomsky, lo que constituyó, en teoría, la muerte del método audiolingual.

En los años 60 Chomsky revolucionó la lingüística con su gramática generativa y transformacional, de base psicológica cognitiva (Gagné, 1975; Diller, 1978), y modificó no solo la psicología, sino también el estructuralismo de la escuela bloomfieldiana. Una de las principales ideas de Chomsky fue lo que él llamó *“el aspecto creativo del uso de*

la lengua”, refiriéndose al hecho de que la mayoría de los usos son innovativos, ya que *“el hablante nativo ha internalizado una “gramática universal”, un sistema de reglas que puedan ser usadas en combinaciones para formar nuevas oraciones y asignar interpretaciones semánticas a nuevas oraciones”* (Chomsky, 1968:56). Este autor suponía al lingüista como un hablante oyente ideal, cuyos modelos de producción lingüística podrían ser investigados como sistemas de la lengua.

Chomsky propuso la dicotomía competencia-actuación; y para él, competencia es el conocimiento innato de las reglas de la gramática con las cuales nace el niño. Chomsky intentaba el estudio del habla, cuestión que la lingüística estructural nunca se propuso. Para este autor, el centro de la teoría de la competencia lingüística consistía en caracterizar las habilidades abstractas que los hablantes poseen y que les permiten producir oraciones gramaticalmente correctas. Son evidentes los desatinos de Chomsky, a la luz de los postulados de la Escuela Histórico-Cultural, puesto que los seres humanos no nacen con la habilidad de formar oraciones gramaticalmente correctas y tampoco con el aspecto creativo de la lengua; la producción de la lengua no se genera de adentro hacia fuera como algo construido por la mente, aislada del contexto social.

A partir de la teoría de Chomsky se derivó el método cognitivo de lenguas (Diller, 1978), el cual, según Stern (1983:58), fue opacado por *“el creciente movimiento hacia los enfoques comunicativos”*, resultado del impacto de las perspectivas sociolingüísticas. A finales de la década de 1970, según Stern (1983), nuevos enfoques comienzan a relacionar el lenguaje con la realidad externa y con la situación psicológica de los hablantes, debido al desarrollo de la sociolingüística.

1.1.2 La sociolingüística

Las raíces de la sociolingüística, según Figueroa (1970), aparecen en la Unión Soviética durante la década de 1920, con los trabajos de Yakubinsky, Polivanov y Vinokur. Una orientación similar de carácter sociolingüístico se encuentra en los lingüistas Vinogradov, Yartsiva, Desnitskaya, Felin, Gujman y otros (Moore, 1989).

En Gran Bretaña, en la década de 1930, surgen los trabajos de Malinowski y Firth, quienes reconocen la importancia del estudio de la lengua en su contexto social. En

Estados Unidos aparecen los trabajos de los lingüistas antropológicos de orientación social: Boas, Sapir y otros. Se reconoce el fuerte impacto que ha tenido la publicación en 1962 de la mayor obra de Vigotsky, **Pensamiento y Lenguaje**, con la reiterada insistencia en la naturaleza social del lenguaje.

Vigotsky, en su obra **Tool and Symbol in Child Development** (1930), reconoce al igual que Piaget, las funciones noética y semiótica del lenguaje. La función noética se refiere a la lengua como instrumento del conocimiento, mientras que la semiótica se refiere al papel de la lengua en la expresión comunicativa del pensamiento, es sobre todo social, y su intención es establecer la comunicación indirecta entre los hombres.

La teoría del significado de Firth, elaborada originalmente en colaboración con Malinowsky y conocida también como teoría contextual del significado, ha influido decisivamente en toda la lingüística posterior, aunque realmente, la autora de esta tesis considera que la preocupación por el significado había sido objeto de estudio de filósofos y lingüistas rusos anteriormente, como lo fueron Vigotsky y Leontiev, A.N. Tal vez la incomunicación entre dos polos políticamente opuestos llevó a la ignorancia de unos sobre los otros.

El concepto clave de la sociolingüística y la teoría del significado es el contexto, lo que quiere decir, según Malinowsky, contexto en situación, de cultura, o social. El significado total de una expresión depende del contexto social en que se usa. Acertadamente, Hutchinson y Waters (1992) declararon que este cambia el significado. De acuerdo con Firth (1957), la función social es el aspecto más importante de la lengua, pues mediante ella el hombre juega su rol y expresa su personalidad dentro de la sociedad en que vive. Esta teoría condujo a los lingüistas de la Escuela de Londres a desarrollar importantes conceptos como el de los actos de habla, introducido por Austin, J. L. en 1962 y enriquecido por van Dijk, (2000).

Varias clasificaciones de funciones de la lengua se han propuesto desde entonces; entre ellas se encuentran las de Bühler (1934), Jakobson (1960), Lyons (1972), Robinson (1972), Halliday (1973), Bell (1974) y la clasificación de funciones interaccional y transaccional propuesta por Brown y Yule (1983).

Por otra parte, lingüistas como Morris (1978), Leech (1983) y Levinson (1983) establecieron los parámetros del contexto que se deben tener en cuenta para el uso

correcto de la lengua en una situación comunicativa determinada; se refieren al estatus de los comunicadores y la relación entre ellos; a la experiencia general, es decir, la cultura general de los comunicadores; su experiencia lingüística; el código y el canal que comparten; el tiempo y el espacio en que ocurre la comunicación; el dominio del tema y el conocimiento previo que poseen, lo que se dijo antes y lo que se va a decir.

El papel determinante del contexto situacional en el campo de la sociolingüística condujo a retomar la importancia del significado. El niño usa el significado como clave de la lengua, más que la lengua como clave del significado (McNamara, 1973). La teoría del contexto proclama que la principal fuerza en el aprendizaje de la lengua es la necesidad del niño de comprender y expresarse.

Halliday estableció el concepto de contexto al seguir la tradición firthiana y puntualizó que toda expresión ocurre en el contexto de una situación determinada culturalmente, que a su vez determina el mensaje. En unión con las ideas de Malinowsky y los lingüistas de la Escuela de Praga, propuso un enfoque estructural-funcional para la enseñanza de lenguas.

Los estudios sociolingüísticos han conducido a la aparición de diversas ciencias de la lingüística, como son la pragmática, la psicolingüística, la lingüística del texto y el análisis del discurso. Para todas ellas, los conceptos de contexto y de texto son esenciales.

1.1.3 Los actos de habla y el texto

Se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa). Las nociones y las funciones son conceptos inspirados en los actos de habla (**Diccionario de términos clave de ELE**, Centro Virtual Cervantes, 2008).

La teoría de los actos de habla, de Austin (1962), Searle (1969) y van Dijk (2000), resulta interesante para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que expresa para qué se utiliza la comunicación: cada expresión es una actividad designada para lograr un fin; y como explica Searle, *“una y la misma expresión puede constituir la actuación de diferentes actos ilocucionarios”* (Moore, 1989:78). Una misma expresión puede ser la expresión de una verdad, una sugerencia, una solicitud, una interrogante o una alerta,

en dependencia de la intención del que habla y del contexto de la situación comunicativa. El estudio de los actos de habla es, según Searle, no solo el estudio del habla, sino también de la lengua.

La idea de Harris (1952, en Moore 1989:31) de que *“el lenguaje no ocurre en serie de palabras u oraciones, sino en discurso conectado”* resultó esencial para el desarrollo de la lingüística y el análisis del discurso, y ha tenido un fuerte impacto en la enseñanza de lenguas. Esta idea ha sido esbozada por otros lingüistas como Christal y David (1969), Labov (1969), Hymes (1971), Vigotsky (1971), Halliday (1973), Widdowson (1974), Halliday y Hasan (1976). Lev Vigotsky estableció la diferencia entre discurso espontáneo (diario) y científico o académico. La interpretación del discurso como interacción social fue planteada por van Dijk (2000).

Widdowson (1973:32) propuso el concepto de análisis del texto, que define qué es un texto: *“un texto tiene textura, que es lo que lo distingue de lo que no es un texto, la textura la ofrece la relación de cohesión... donde la relación de un elemento del discurso depende de otros”*.

El texto es considerado por Brown y Yule (1983) como el registro verbal del acto comunicativo. Otros autores como van Dijk (1972), Halliday y Hasan (1976) se preocupan por la conectividad que une al texto; un conjunto de oraciones constituye un texto en dependencia de las relaciones de cohesión dentro y entre las oraciones, lo cual crea la textura. El texto es el resultado del proceso dinámico en el que se utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto donde los comunicadores expresan significados y logran intenciones (discurso).

Para Seaton (1982:50), un texto es *“un pasaje, escrito o hablado, de cualquier magnitud, que forma un todo unificado; es una unidad de significado de manera que se relacione con una proposición u oración no por su extensión sino por su realización, la cual es la codificación de un sistema simbólico en otro”*.

En palabras de van Dijk (2000:32), *“texto es una abstracción, un constructo teórico, que se concreta o manifiesta mediante los discursos que el individuo produce en diferentes situaciones comunicativas y distintos contextos”*, mientras que texto científico, según Roméu (2003:13), es *“un reflejo de la actividad cognoscitiva del hombre y del progreso*

de la ciencia y la tecnología, y posee las mismas características de la ciencia, a saber, la impersonalidad, la objetividad y la exactitud”.

Según Moore (1989), Allen y Widdowson han caracterizado los tipos de actos comunicativos más empleados en el lenguaje científico: definición, clasificación, descripción, generalización, entre otros.

A partir de estas definiciones, la autora de esta investigación considera como texto científico *“una configuración coherente de saberes de la ciencia de carácter inter y transdisciplinario, que conforman una red con una intención bien definida, y exigen tanto del emisor como del receptor, un nivel avanzado de competencia comunicativa para su total comprensión, aprehensión y producción”.*

1.1.4 La comunicación y la enseñanza de lenguas extranjeras

Marx y Engels (1955) explicaron cómo el desarrollo del lenguaje fue posible gracias al papel del trabajo, y en efecto, es a través de la praxis material que el hombre se humaniza a sí mismo: educa sus sentidos, desarrolla el lenguaje, perfecciona sus movimientos, acumula experiencias y las transmite, se relaciona con otros hombres, en fin, desarrolla su pensamiento. Estos filósofos comprendieron que la noción de praxis no podía colocarse en el umbral de la aparición del género humano, como condición previa del surgimiento del hombre, pues este concepto es inseparable de los de hombre y sociedad.

Para el materialismo dialéctico el lenguaje es un instrumento de comunicación que permite las relaciones interpersonales en las que interviene el cerebro como base fisiológica, pero sobre todo, en ellas influye un conjunto de factores sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales que conforman el contenido y la estructura del proceso del conocimiento. Como señala Bakhtin la palabra no puede separarse de la persona que la dice, y el lenguaje es un instrumento de comunicación verbal entre los seres humanos.

El intercambio de ideas es una necesidad vital para el hombre; la comunicación humana es un proceso de intercambio con sus iguales. Este proceso garantiza la vida y el funcionamiento de los grupos, que son fundamentales para el desarrollo de la personalidad. Marx y Engels le prestaron atención a la comunicación y expresaron que

al hombre le es propio el interés y la necesidad de comunicarse con los demás, y consideraron que de esto dependía toda la vida espiritual del hombre.

Petrovski (1981) define la comunicación como una forma de relación activa entre el hombre y el medio, como el proceso en el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social. El medio incluye los sujetos, pues la comunicación es una actividad peculiar que contiene un fuerte componente afectivo.

Según Canale y Swain (1996), la comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva a elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, implica el uso de un lenguaje auténtico, y se considera que logra o no su propósito en razón de los efectos que produzca. De acuerdo con estos autores, la comunicación comporta el uso de modalidades orales y escritas, así como destrezas de comprensión y producción (expresión).

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua se complementa con el uso lingüístico transaccional orientado al intercambio de ideas (**Diccionario de términos clave de ELE**, Centro Virtual Cervantes, 2008).

Algunos métodos de enseñanza tradicionales han hecho énfasis en el conocimiento de una estructura gramatical, aislada de su uso en la práctica comunicativa. De esta manera no se logra que el estudiante aprenda a utilizar la lengua para satisfacer sus necesidades comunicativas.

Morrow (1977) propuso cinco principios para la enseñanza comunicativa de lenguas, cuyo objetivo es la competencia comunicativa: saber lo que se hace; el todo es más que la suma de las partes; los procesos (el vacío de información, la selección y la retroalimentación) son tan importantes como las formas; aprender haciendo, y los errores no siempre son errores.

1.1.4.1 La competencia comunicativa

En la década del 70 la enseñanza de lenguas comienza a liberarse de las restricciones que imponía la lingüística estadounidense. Dell Hymes (1972), desarrolló el concepto de

competencia comunicativa que resulta mucho más amplio que el de competencia lingüística de Chomsky. Hymes (1971), afirma que “*existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles*” (en Acosta y Alfonso, 2008:2), y ejemplifica: si un hablante dice: “*Es bello hoy el día aquí en la playa*”, y la persona no está en la playa, entonces la expresión es inapropiada, o si el día no es bello y la expresión no intenta ser irónica, será inadecuada situacionalmente.

Los pobres resultados que en términos comunicativos se alcanzaban en la enseñanza de lenguas extranjeras, fueron la razón para que en 1971 el Consejo Europeo reuniera un equipo de expertos para desarrollar un sistema de enseñanza en el que se especificaran las necesidades comunicativas de los estudiantes. Es así como surge el Marco Común Europeo de Referencia, en el año 2001, que se utiliza para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales y la evaluación de competencias en las lenguas.

En este contexto se origina el programa nocional-funcional, con una lista de nociones y funciones comunicativas seleccionadas a partir de las necesidades de comunicación. En él se toman en cuenta la fonología, la gramática, la semántica y la cultura, y se integran en la enseñanza como un sistema de comunicación. El programa se organiza alrededor de nociones y funciones y no de estructuras lingüísticas como antes.

Lyons confirmó la idea de Hymes cuando expresó “*La habilidad para usar la lengua correctamente en una variedad de situaciones socialmente determinadas, es tan central en la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones bien formadas gramaticalmente*” (Lyons, 1968:25). Además, existen dimensiones sociales de las reglas relacionadas con el uso de la lengua (Tarone, 1988).

A la luz del proyecto Europeo aparecieron los primeros cursos de Inglés: **English in Focus** (1975) y la serie **Nucleus**, que se concentraban en las necesidades de los estudiantes de comprender textos escritos en ciencia y tecnología; más tarde, en la enseñanza del español como lengua extranjera se elaboraron los manuales: **Cursos de español, Español 2000, Intercambio, Viaje al Español, Vamos a ver**, la serie **Gente**, entre otros.

Al especificar la habilidad de uso como parte de la competencia comunicativa, Hymes sugiere cuatro parámetros implícitos en la habilidad, de los cuales solo uno es

gramatical. Se refiere a si una expresión es formalmente posible y hasta qué grado; factible en virtud de los medios de implementación de que se dispone; apropiada en relación con el contexto en el cual se usa y se evalúa, y si es verdaderamente realizada y hasta qué grado implica su realización.

La competencia comunicativa según Hymes, “*está referida a los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados*”. En palabras de Hymes, la competencia comunicativa es “*la capacidad que adquiere el individuo para saber cuándo hablar, cuándo no, qué y sobre qué hablar, con quién, dónde, de qué manera*” (Hymes, 1971:64). Según Richards y Rogers (2001), es aprender a usar la lengua y usar la lengua para aprenderla.

El concepto de competencia comunicativa ha sido enriquecido en su evolución histórica por diferentes lingüistas, entre los que se encuentran Canale y Swain (1980) y Canale (1982), quienes establecieron cuatro dimensiones: la lingüística, conocimiento del sistema de la lengua; la estratégica, acciones para dirigir la comunicación; la sociolingüística, dominio del uso de la lengua; y la discursiva, organización de ideas en el texto. Sin embargo, estos mismos autores redujeron las competencias a la gramatical, la sociolingüística y la estratégica. Esta última la identifican también como estrategias de comunicación (Canale y Swain, 1996); van Ek (1986) incluye la social y la sociocultural, que relaciona la lengua con la cultura y la sociedad.

La autora asume el concepto de competencia comunicativa de Ellis (1995:13), que teniendo en cuenta los planteamientos de Hymes (1972), Canale y Swain (1983), define: “Communicative competence includes knowledge the speaker-hearer has of what constitutes appropriate as well as correct language behaviour and also of what constitutes effective language behaviour in relation to particular communicative goals”; y añade: “That is, it includes both linguistic and pragmatic knowledge (...) in understanding and producing discourse”¹. En este concepto se enmarca la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la cual se concibe tanto la corrección como

¹ Traducción de la autora: “La competencia comunicativa incluye el conocimiento que el hablante oyente tiene de lo que constituye tanto la corrección como la propiedad del comportamiento lingüístico y también de un comportamiento lingüístico eficiente en relación con objetivos específicos de la comunicación, y añade: “Es decir, incluye tanto el conocimiento lingüístico como el conocimiento pragmático (...) en la comprensión y producción del discurso”.

la propiedad en el dominio de la lengua, tanto el conocimiento del sistema de la lengua como su uso en la práctica comunicativa.

El principal objetivo de la investigación, agrega Ellis, es caracterizar el conocimiento de la segunda lengua de los estudiantes, para describir y explicar su competencia. El nivel de competencia comunicativa que se requiere para que un estudiante pueda realizar la defensa de su trabajo de diploma exige el desarrollo de habilidades en la búsqueda de información, su procesamiento adecuado, la realización de actos comunicativos coherentes, la comprensión del discurso y el establecimiento de la significación en contextos académicos, habilidades propias de la comprensión de textos orales y escritos, pero que hay que tenerlas en cuenta por su relación orgánica con la habilidad de expresión oral.

Otros autores como Acosta (2001), definen la competencia comunicativa como la capacidad que tiene el individuo de interpretar y utilizar la lengua con corrección y propiedad en el proceso interactivo de comprensión y construcción de mensajes para la satisfacción de sus necesidades comunicativas en las relaciones sociales con los demás. Por otra parte, Savignon (1972) considera que es la habilidad del estudiante para interactuar y construir significados con otros hablantes.

En lo académico, la competencia comunicativa se refiere además, *“al conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante, oyente, escritor, lector deberá poner en función para comprender o producir discursos adecuados a la situación, a los contextos de comunicación y al grado de formalización requerida”* (ICFES, 1998: 20).

1.2 Fundamentos psicopedagógicos

El materialismo dialéctico concibe la interacción como actividad humana y práctica social revolucionaria; ofrece un papel excepcional a la interacción hombre-mundo como base del conocimiento, de la práctica socio-histórica. Marx y Engels (1955) determinaron por primera vez en la historia de la filosofía la práctica como núcleo de la actividad humana que media la interrelación dialéctica de los procesos materiales y espirituales. El marxismo-leninismo reconoce la interacción de los individuos en la sociedad como la base de toda actividad social, y concibe la comunicación como una

manifestación del sistema de relaciones materiales y espirituales de los hombres en su actividad vital de influencia mutua.

1.2.1 La interacción en la Escuela Histórico Cultural

Basado en los fundamentos del materialismo dialéctico e histórico, Vigotsky L. S. interpretó la comunicación como una actividad verbal, que permite la relación hombre-mundo, y es en esta interacción social que se origina el psiquismo, según ya había señalado la filosofía marxista.

Leontiev, A. N. (1979) en su teoría general de la actividad, consideró la interacción hombre-mundo como la base del conocimiento, es decir, la práctica socio-histórica, y consideró la actividad como una especie de eslabón intermedio entre el sujeto y el medio, que tiene una estructura compuesta por: actividad, motivo, objetivo, acciones, operaciones y condiciones, con relaciones mutuas y jerárquicas.

La visión vigotskiana de la interacción como actividad humana y social está presente en sus ideas esenciales acerca del desarrollo histórico social del hombre y su formación integral, su relación con el medio, su plasticidad y adaptación. Enfatizó sobre el carácter activo e integral de los procesos psíquicos, la apropiación de la cultura humana, el papel de la comunicación, la relación entre la conciencia y la actividad, el carácter interpsicológico e intrapsicológico de los procesos psíquicos y la relación entre proceso educativo y desarrollo intelectual. Vigotsky señaló: *“El proceso interpersonal es transformado en proceso intrapersonal. Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y más tarde en el nivel individual...”*, *“Todas las funciones superiores se originan de la relación real entre individuos humanos”* (Vigotsky, 1971:57).

V. Ya Liaudis, a partir de los trabajos de Vigotsky L. S. y Leontiev A. N., sobre el papel de las relaciones interpersonales y de la actividad social en la determinación de la personalidad humana, propone un modelo de actividad conjunta que concibe la enseñanza como interacción entre el estudiante y el profesor (diálogo) y como solución colectiva de tareas interesantes.

El aprendizaje es visto por Vigotsky como un proceso social, individual y cognitivo. Algunos investigadores en el campo de lenguas extranjeras se han apoyado en el

concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, que focaliza la diferencia entre lo que el estudiante puede realmente hacer y la siguiente etapa de aprendizaje; es decir, el nivel de desarrollo potencial, y cómo el aprendizaje ocurre mediante la negociación entre el estudiante y un usuario más avanzado de la lengua.

Es a partir de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, según la autora de esta tesis, que Ausubel (1968) crea el concepto de aprendizaje significativo, que ocurre a través de la interacción humana. Para que este sea significativo, es esencial aprender mediante la experiencia en la interacción social, de manera que el descubrimiento del significado puede ocurrir solo con el involucramiento de las personas en el contexto social.

Apunta Bakhtin (1990) que el significado es el efecto de la interacción entre emisor y receptor, que el sentido y el significado forman una unidad, que las palabras adquieren sentido en contextos específicos y que este es determinado por su contexto. Para Vigotsky y Bakhtin la conciencia es engendrada en el medio social, a partir de las relaciones que los hombres establecen entre sí por medio de la actividad, mediada por el lenguaje.

1.2.2 La interacción vista por otros autores

Actualmente varias tendencias pedagógicas focalizan el concepto de interacción y lo definen como la oportunidad que se ofrece al estudiante para interactuar y lograr un aprendizaje significativo a partir de la zona de desarrollo próximo. La interacción es la base del aprendizaje colaborativo (Brubacher y otros, 1990) del aprendizaje autodirigido y del método de proyecto (Confessore y Confessore, 1992), este último fuertemente experimentado en Estados Unidos y Europa desde principios de la década de 1990.

Houle (1961) valora altamente la interacción en el aprendizaje como medio de aprender a aprender para toda la vida y formarse valores. Por su parte Long en 1975 (en Confessore y Confessore, 1992:40) enfatiza en la interacción en la solución de problemas y tareas dentro del aprendizaje autodirigido, así como su relación con la autoestima, el pensamiento crítico y la responsabilidad del estudiante. Long también enfatiza en nuevas funciones para el profesor y el estudiante, que realizan en su actividad e interacción y que les permiten involucrarse en el aprendizaje como

auténticos seres humanos, con sentimientos, esperanzas, aspiraciones, inseguridades, preocupaciones, valores y debilidades.

Para Weaver (1990), uno de los fundadores en Estados Unidos de la enseñanza globalizadora o total, es evidente que los estudiantes estarán más activos, involucrados y comprometidos en un contexto de aprendizaje que refleje un modelo transaccional, global e interactivo donde diseñen, monitoreen y controlen su propio aprendizaje. Según Weaver (1990), el aprendizaje transaccional se basa en el modelo cognitivo-social de Halliday y Vigotsky, y es el resultado de procesos complejos cognitivos que pueden ser facilitados por el profesor e intensificados por la interacción con los demás, en un proceso donde se corren riesgos y se cometen errores.

Otro promotor del aprendizaje holista y activo, Kerneth Goodman (1989), señala que este modelo es más real, natural y relevante, puesto que el aprendizaje tiene sentido para el estudiante en un contexto de uso relacionado con sus experiencias y necesidades. Este autor añade que la lengua se aprende en la comunicación, en actividades auténticas y educativas. Para él, aprender una lengua es aprender a significar, encontrarle sentido al mundo en el contexto de la comunidad y la cultura. Este autor concluye que el aprendizaje de lenguas es una actividad holista, socio-personal, un proceso activo de construcción de significados.

Tanto Goodman como Weaver enfatizan en la habilidad de utilizar estrategias generales a través de una amplia variedad de tareas y contextos. También confieren relevancia al papel de las estrategias de aprendizaje en la interacción, otros autores como: Bialystock (1983), Wright, Chamot A.V., Cohen (1987), Oxford (1990), Gagne (1991), Monereo (1994), entre otros.

Para Ellis (1995:26), *“el aprendizaje de una lengua extranjera solo puede ocurrir cuando el estudiante tiene acceso a la información comprensible de entrada en la lengua que estudia, y esta solo puede ocurrir en el contexto de interacción verbal o escrita que permite aprender el proceso de comunicación”*. La interacción, según este autor, provee al estudiante de oportunidades para encontrarse con información de entrada y practicar la lengua extranjera, y crea en él un estado de “receptividad”, es decir, una disposición para interactuar con la lengua y la cultura.

Según Ellis (1995), las teorías interactivas incluyen aquellas de corte cognitivo, según las cuales la adquisición se concibe como un producto de la compleja interacción entre el medio lingüístico y los mecanismos internos del estudiante, sin considerar primario ninguno de los dos elementos. Los modelos interactivos cognitivos han sido derivados de la psicología cognitiva y tienen de común que le confieren una función determinante a la información de entrada en el aprendizaje de la lengua, pero solo dentro de los marcos impuestos por los mecanismos internos del estudiante.

La interacción es un concepto clave en la pedagogía democrática y liberadora del eminente pedagogo brasileño Paulo Freire (1993), quien aboga por el destierro de la concepción napoleónica de la enseñanza escolástica formal y autoritaria y por la revolución en la educación. En su libro, **Hacia una Pedagogía de preguntas**, Freire critica la educación de la contestación, de la respuesta, que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza, por eso defiende la pedagogía dialogada donde el estudiante pregunte, se cuestione, intercambie, negocie y comparta con el profesor. Este autor le asigna un papel esencial a la concientización y la acción en el aprendizaje. Pichón-Riviere (1995), plantea su hipótesis sobre la dialéctica mundo-interno, mundo-externo, y escribe que el hombre es un ser con necesidades que se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan, y que nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases.

El Héroe Nacional de Cuba, José Martí, también asignó un papel primordial a la interacción cuando previó hace más de un siglo una enseñanza para la vida activa, relacionada con la práctica formativa, significativa, socializadora, diagnosticada. Pensó en el aprendizaje responsable, afectivo, lleno de amor y respeto, y anticipó la idea de aprender a aprender. José Martí no dejó explícita la palabra interacción en su ideario pedagógico, pero sí implícita en los conceptos de práctica, actividad, aprender por sí, relación entre educación e instrucción y, como otros pensadores cubanos, fue ejemplo de la unidad de ideas y acción y de la hermosa relación entre el individuo, la colectividad y la sociedad.

1.2.3 La teoría de la actividad verbal

Lev Vigotsky (1896-1934) establece las bases de la teoría de la actividad, desarrollada posteriormente por Leontiev, A. N. (1903-1979), dentro de la cual se encuentra la actividad verbal o práctica comunicativa, como algunos de sus seguidores llaman (Bakhtin, 1990). La actividad verbal fue elaborada años más tarde por Leontiev, A. A. (1936-2004). Leontiev, A. A. señala: *“enseñar una lengua extranjera es lograr que un individuo sea capaz de expresar su pensamiento y comprender el pensamiento de los otros de forma oral y escrita en la lengua extranjera”* (Acosta, 2005:8). Acertadamente, Vigotsky, Leontiev A. N. y otros autores conciben el lenguaje como mediador de un proceso de relación activa entre el hombre y el medio social, que permite establecer la comunicación entre los seres humanos.

Leontiev A. A. (1982) retoma la estructura de toda actividad y expresa la interrelación entre las necesidades comunicativas, los objetivos, los motivos, las acciones, las operaciones y las condiciones de la comunicación. Este autor está de acuerdo en que el lenguaje debe ser considerado como una acción verbal incluida en la actividad humana, productiva, cognitiva o de cualquier tipo; que la actividad tomada globalmente (de la cual la acción verbal es una parte), está orientada por una jerarquización de motivos, que tiene un fin establecido con antelación, el cual está determinado, en el caso del lenguaje, por un contexto no verbal. Señala además, que conviene asociar la acción verbal a la solución del problema cognoscitivo, que implica un proceso que posee las fases de orientación, de planificación y de ejecución.

Según Leontiev, A.A., la ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión oral y escrita), o de manera interna (comprensión auditiva y lectora), y se realiza en dos niveles de comunicación: el de reconocimiento (comprensión auditiva y lectora) y el de reproducción (expresión oral y escrita). La lectura oral y la traducción pertenecen a un llamado nivel intermedio. Por otra parte, Leontiev A. A. precisa el contenido psicológico de la actividad verbal, en el que distingue los siguientes componentes: el objeto (el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los fenómenos y objetos de la realidad y determina la actividad en su conjunto), el medio (la lengua en particular, formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos

para expresar el pensamiento), el procedimiento (el habla para formar y formular el pensamiento), el producto (la producción lingüística) y el resultado (la reacción del otro). Según Vigotsky (1975), el habla es la unidad de lo individual y lo social y el habla exterior (externa) es el proceso de convertir un pensamiento en palabras. El habla es la materialización y objetivización de un pensamiento en su relación con el proceso de la actividad verbal. La unidad de la lengua y el habla forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva y lectora, y de expresión oral y escrita. Al proceso mediante el cual la acción que se ejecuta en el plano externo pasa al interno, Leontiev A. N. (1976) lo llamó interiorización, proceso dinámico que, según Vigotsky, ocurre gracias a la mediación semiótica que permite incorporar el componente social al individual, el proceso de lo externo a lo interno, a través de la actividad y la comunicación. Esta transformación es el resultado de un proceso de mediatización (objetos, instrumentos, signos, significados). Los instrumentos psicológicos o signos, no son productos subjetivos o individuales, sino que tienen un origen social, producto de la evolución sociocultural (Vigotsky, 1987).

En palabras de Vigotsky (1971), *“La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social”*. Se refirió no sólo a las funciones cognitiva y comunicativa sino también a la función emotiva. El significado de la palabra, de acuerdo con Vigotsky, es la unidad de estas funciones; el significado permite la unidad de pensamiento y habla en el pensamiento verbal (Vigotsky, 1971). Las ideas del significado de la palabra de Vigotsky y Leontiev A. N., se expresarán más tarde, aprecia la autora de esta tesis, en la teoría del significado, elaborada originalmente por Firth, cuyo concepto clave es el contexto. Para Vigotsky, el lenguaje es un fenómeno social y cultural, cuyo significado cambia con el contexto.

La actividad verbal es la comunicación en sí, que responde a una necesidad, es el sistema de la lengua, el proceso y el producto de la comunicación, con sus tres componentes bien definidos: la planificación y organización, la ejecución y el control. En este sentido, Zimnaya define la comunicación (en Passov, 1995), como un sistema lingüístico, activo, orientador y mediador, utilizado en el proceso de transmisión y recepción de información, condicionado por una situación comunicativa.

Vigotsky (1966) critica la separación de los componentes de la lengua para su análisis, disociándose así la función intelectual del habla. Señala que el significado de la palabra es la unidad de ambas funciones: la comunicativa y la intelectual, es decir, el intercambio social y el pensamiento generalizado. Para este autor, cada palabra es una generalización, y la generalización es un acto verbal del pensamiento. El significado es parte inseparable de la palabra y pertenece tanto al mundo del lenguaje como al del pensamiento. Señala además, que el habla humana surgió de la necesidad de la interacción durante el trabajo, y que la comunicación real requiere tanto del significado como del signo lingüístico.

En su obra **Pensamiento y Lenguaje**, Vigotsky (1971) precisa que el lenguaje es la vía para la formación y formulación del pensamiento, y que el desarrollo del pensamiento se mueve de lo social a lo individual y no al revés, como planteaba Piaget. Demuestra cómo el significado depende del contexto y cómo las partes y el todo (la lengua) forman una unidad dialéctica. Algunos años más tarde, Stephen Krashen retoma esta idea de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo para convertirla en una de sus hipótesis: la del filtro afectivo.

1.3 El contexto en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la sociología de la educación, el concepto de contexto de aprendizaje ha ocupado un primer plano en las últimas décadas, debido a la influencia de Vigotsky, para quien el contexto afectivo del aprendizaje y la transferencia de conocimientos implican la interacción entre el estudiante y el profesor (Iran y Pearson, 1999). Según Iran y Pearson, el contexto interactivo es la clave para las investigaciones sobre el aprendizaje inspiradas en Vigotsky, que han florecido desde 1980.

La enseñanza de la lengua ha estado limitada por las teorías conductistas y por las concepciones normativas y estructuralistas, que asumen el lenguaje como un objeto simple, que tienen como límite la oración y que colocan en polos opuestos el aprendizaje de la lengua y su desarrollo. Una concepción marxista sólo puede ser aquella que asuma el discurso como objeto complejo, que revele la importancia del lenguaje en uso, que tenga en cuenta la diversidad y variedad de los discursos que se producen por los hablantes y que se ocupe de la enseñanza de estrategias que

contribuyan al desarrollo de las habilidades para comprender, analizar y construir textos (Roméu, A. 2004).

Uno de los aportes esenciales de la Escuela Histórico Cultural lo constituye la interpretación marxista del lenguaje y su unidad indisoluble con el pensamiento, que permite reinterpretar, desde la dialéctica-materialista, las concepciones actuales de la lingüística del texto, la psicolingüística, la sociolingüística, la semiótica, la estilística y otras ciencias del lenguaje, cuyas aportaciones esenciales revelan la relación entre los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales, y permiten un acercamiento al discurso en toda su riqueza y complejidad.

En un mundo crecientemente globalizado, es esencial la necesidad de que el estudiante conozca y empatice con las diferencias culturales en cuanto a los usos y costumbres que rigen en otros países, e incluso las pautas de conducta que están estrechamente relacionadas con la cultura de otras sociedades y, en particular, con las del país donde ellos se forman como profesionales. De ahí la importancia de los pilares de la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

En 1975 fue publicado el trabajo **The Threshold Level in a European Unit-Credit System for Modern Language Learning by Adults**, cuyo autor van Ek, ofreció un modelo para la definición de los objetivos del aprendizaje de lenguas, así como listas de tipo de situaciones, roles, escenarios, apéndices, categorías gramaticales y léxicas que los estudiantes de los niveles elemental e intermedio necesitaban dominar. De acuerdo con el modelo de van Ek, los factores que se deben considerar en la definición de los objetivos de la enseñanza de lenguas, están dados por las situaciones en las que la lengua extranjera es usada, incluyendo los tópicos que son tratados, las actividades lingüísticas en las que se involucra el estudiante y las funciones de la lengua que él logra, lo que es capaz de hacer en relación con cada tema, las nociones (conceptos) generales que utiliza, las nociones específicas (relacionadas con los temas) que aprende a manipular, las formas de la lengua que logra utilizar y el grado de desarrollo de la habilidad con que es capaz de actuar.

Por situación, van Ek entiende *“el complejo de condiciones extra-lingüísticas que determinan la naturaleza del acto lingüístico”*. En ella se distinguen una serie de factores: el rol social que asume el estudiante, los roles psicológicos, el escenario y el

tema sobre el que versa el que aprende. Dentro de la teoría del contexto, este autor explica cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la interpretación del discurso a la situación comunicativo-interpersonal-social (en Roméu, 2007:19).

Según Sharon Sh. (en Brubacher y otros, 1990) el aprendizaje en pequeños grupos donde los estudiantes se ayudan mutuamente, intercambian ideas, definen puntos de vista y colaboran para resolver una tarea colectiva, tiene sus raíces en la filosofía de la educación del pedagogo norteamericano John Dewey, propulsor del método de proyecto y uno de los fundadores de la Escuela Nueva, a la cual contribuyó con un conjunto de ideas pedagógicas que aún perduran, como son: el aprendizaje activo, reflexivo, experimental, democrático, en pequeños grupos, socializador y científico, lo que confirma la necesidad de considerar el contexto de aprendizaje, debido a su impacto en las dimensiones cognitiva y comunicativa.

Las raíces del trabajo colaborativo aparecen también en los postulados de la Escuela Histórico Cultural, pues como se explicó, Vigotsky concibe la formación de los procesos intrapsicológicos a partir de los interpsicológicos, donde se expresa la interacción entre el individuo y los demás. Actualmente, los grupos de investigación de aprendizaje colaborativo desarrollados en Europa y Estados Unidos desde principios de los 90, prestan especial atención a los procesos interpersonal e intrapersonal que surgen y se desarrollan por la influencia del medio social y educacional en que interactúa el estudiante, lo que constituye la célula donde este construye y hace suyo el conocimiento.

Los planteamientos que relacionan el trabajo colaborativo con el contexto y el aprendizaje, sustentan desde el punto de vista teórico y metodológico, la elaboración del modelo que aquí se propone, que tiene como eje la interacción y como célula básica, la tarea interactiva.

1.4 La interlengua de los estudiantes

El término interlengua es usado por diferentes investigadores de muy diversas maneras, aunque puede ser interpretado como el *“sistema de conocimiento implícito de la lengua extranjera que el estudiante desarrolla y enmienda sistemáticamente con el tiempo”* (Ellis, 1995:354). Selinker (1972) acuñó el término para referirse al conocimiento

sistemático de una segunda lengua, el cual es independiente de ambas; de la lengua materna del estudiante y de la lengua que aprende.

La interlengua se refiere al sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o una lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje, además es un sistema que se caracteriza por ser individual, variable, sistémico, que experimenta sucesivas reestructuraciones, está en constante evolución y media entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta; en ocasiones está afectada por el proceso de fosilización. Otros términos que se refieren a la misma idea básica son “sistema aproximado” y “competencia transicional” (Corder, 1981).

Martín Peris (1995) señala que el concepto interlengua se usa para referirse al sistema interno que el estudiante ha construido en un momento determinado (una interlengua) y a la serie de sistemas interconectados que caracterizan el progreso del que aprende en el tiempo. En general, los estudios teóricos sobre interlengua tratan de identificar los procesos que intervienen en su construcción, comprobar la naturaleza del continuum de interlengua y explicar la razón por la que la mayoría de los estudiantes no consiguen una competencia completa en la lengua meta.

Para Selinker (1972), la transferencia de la lengua materna, y la que se deriva de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje, de comunicación, y la generalización de las reglas de la lengua extranjera, son los cinco procesos que intervienen en el aprendizaje. La formulación inicial de estrategias de aprendizaje de este autor, fue posteriormente revisada y se identificaron tres estrategias principales: transferencia, generalización y simplificación, al tener en cuenta los errores encontrados en el habla de los niños.

Los procesos de interlengua se contemplan en términos de comprobación de hipótesis. Corder (1981) sugiere que los estudiantes formen hipótesis sobre las propiedades estructurales de la lengua meta, y consideren los datos de la información de entrada al que son expuestos. De este modo, construyen una gramática hipotética que es comprobada de manera receptiva y productiva para confirmarla o abandonarla.

Corder afirma que los estudiantes cometen errores, porque comprueban hipótesis sobre la lengua que aprenden, lo cual evidencia el proceso interno que siguen. Selinker señala que muchos de ellos no llegan al final del continuum de interlengua y que

fosilizan su sistema sin progresar más en él. En general, los estudios de la interlengua han ayudado a la investigación sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues han aportado la noción de que los estudiantes poseen una gramática mental separada, en la que se apoyan durante el proceso de desarrollo de habilidades. Los estudios sobre análisis de errores y los del orden y secuencia del aprendizaje de la lengua extranjera han ayudado a la formulación de la teoría de la interlengua.

Kitaigorodskaya (1989:132), hace énfasis en la corrección de errores en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; señala que en la práctica de la comunicación, debe incitarse a los estudiantes el deseo de crear, experimentar con el nuevo material lingüístico, pues *“nada reduce tanto el entusiasmo y el empeño como lo hace la corrección incesante de errores”*, puesto que en ocasiones, produce un efecto negativo en la motivación, lo que conduce también a la pérdida de interés.

Autores como Aljazishvily, A. A., Leontiev, A. A., Riverse, V., Benette, W. y otros, se refieren también al tratamiento de los errores y destacan la importancia de incentivos y del apoyo a los estudiantes en los progresos. No se trata de hacer un análisis pleno de sus errores típicos en las condiciones de la enseñanza intensiva, sino de que se eviten los que obstruyen la comprensión y, por consiguiente, la comunicación. Se trata, según Kitaigorodskaya, de exigir a los estudiantes la forma más adecuada al registro.

Los planteamientos de estos autores respecto a la interlengua, al tratamiento de los errores y a la adecuación al registro, son esenciales si se quieren obtener resultados satisfactorios en la exposición oral que realizan los estudiantes en la defensa de sus trabajos de diploma, e ineludibles para determinar las necesidades de aprendizaje que posibilitan la elaboración del programa de tareas.

1.5 La enseñanza del español como lengua extranjera

La enseñanza del español como lengua extranjera en la actualidad, cobra cada día más importancia, lo que se evidencia en el aumento de la demanda de cursos para aprender esta lengua. El español lo hablan más de 360 millones de personas en el mundo, que incluye una cifra superior a los 38 millones de hispanos en los Estados Unidos. Es la lengua más hablada después del chino mandarín y el inglés (Long, Sp. y otros autores, 2007). Entre las causas de esta demanda hay que mencionar las tendencias a la

integración de los mercados en el continente americano, las dimensiones de la nueva economía y del comercio electrónico, la expansión del turismo, el fenómeno de la inmigración y, en el marco de la Unión Europea (UE), según Aguirre (2000), las posibilidades que ofrecen la libre circulación de profesionales y de trabajadores, los programas de intercambio para profesores y estudiantes y la atención prioritaria que recibe el área de lenguas extranjeras y segundas lenguas, debido a su incidencia en la emergencia del ciudadano del futuro, con un perfil multicultural y multilingüe.

Es evidente el hecho de que la comunicación no se puede entender separada de la cultura, y que ambas forman parte de un mismo fenómeno. El proceso comunicativo se produce dentro de una cultura y depende de ella, de ahí que la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera considere la dimensión lingüístico-cultural.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es complejo, multidimensional y multiforme. Se manifiesta en tres dimensiones particulares: el contenido (el qué), los procesos a través de los cuales las personas se apropian de los contenidos (el cómo), y las condiciones que son necesarias estructurar y organizar para que los estudiantes puedan activar esos procesos al apropiarse de esos contenidos. La combinación de estos tres componentes define una variedad inmensa de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje, y consecuentemente, de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desplegarlos.

Si bien por su naturaleza, el proceso de aprendizaje del español es social, por sus mecanismos es sumamente personal. Constituye un reflejo de la individualidad de cada persona. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias del estudiante, sus capacidades, ritmo, preferencias, estrategias, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, y su experiencia anterior, unidos a su historia personal, condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender.

Las circunstancias bajo las que ocurre el aprendizaje de la lengua estarán afectadas también, por el nivel en que se enseña, el número de horas por semanas y la cantidad de estudiantes por aula. El análisis de las circunstancias conduce a preguntarse, qué recursos existen, qué nivel tienen los profesores, con qué tiempo se cuenta y qué limitaciones presenta el programa que se implementa.

Littlewood (1981), ofrece algunas preguntas que los profesores de lenguas extranjeras deben formularse a la hora de preparar materiales y textos de enseñanza: qué situaciones podrían encontrar los estudiantes en los cursos, qué actividades son más apropiadas, qué funciones serán más útiles, qué temas más importantes, qué conceptos, qué habilidades satisfacen sus necesidades comunicativas.

La historia de la didáctica del español como lengua extranjera es muy reciente, señala Sánchez, A. (1997), que ha utilizado los métodos de enseñanza de otras lenguas en los que se distinguen el enfoque tradicional, con los métodos de gramática-traducción, de lectura, el directo y los audio-orales, entre otros, y el enfoque comunicativo.

El breve camino recorrido por la didáctica del español como lengua extranjera se refleja en la escasez de bibliografía especializada, tanto de libros pedagógicos como de cursos para aprenderlo, aunque en los últimos años han aparecido en el mercado más textos que en todos los años anteriores de la historia del español como lengua extranjera. En el año 2000, la Oxford University Press comenzó en España la traducción del inglés al español de textos clásicos y bien conocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras como son: **Communicative Language Teaching** (Nunan, 1991) y **The Functional Notional Approach** (Finochiaro y Brumfit, 1972).

Actualmente, en la enseñanza del español como lengua extranjera se confirman las incertidumbres del enfoque tradicional estructural y conductista, tal y como lo han señalado Wilkins (1978), Howatt (1984), Leontiev A. A. (1986), Nunan (1991) y Acosta (1998) entre muchos otros, se señalan además las insuficiencias de las versiones del enfoque comunicativo, apuntadas también por Littlewood (1981), Brumfit (1984) y otros. Sin embargo, existe consenso en la supremacía de lo comunicativo sobre lo estructural y de la necesidad de la interacción y la dimensión social en los métodos del futuro.

En Cuba se imparte el español como lengua extranjera en varias instituciones del país, entre ellas: el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE), la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV), la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX), la Facultad de Filología de la Universidad de La Habana y la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) donde en este momento se cursa la Licenciatura en lengua española. Se enseña además, en las Universidades de Ciencias Pedagógicas del país que tienen estudiantes extranjeros cuya lengua materna

no es el español, en las Escuelas Internacionales de Cultura Física y Enfermería, así como en el Departamento de Adultos del Ministerio de Educación de Cuba y en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC).

En Cuba existen muy pocos profesores graduados en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, la mayoría proviene de la enseñanza del español como lengua materna o son profesores de otras lenguas extranjeras. Por otra parte, muchos de los cursos que en Cuba se han impartido acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han recibido en inglés de manera que los profesores de español como lengua materna, con excepción de unos pocos, no han tenido acceso a esos cursos debido a la barrera del lenguaje.

En sentido general, la enseñanza del español como lengua extranjera en Cuba ha recibido una fuerte influencia de la didáctica del español como lengua materna por una parte, y de la de lenguas extranjeras por otra, según reporta Valdés (2003). Señala esta autora, que esta enseñanza se ha movido del enfoque tradicional, con énfasis en la estructura del sistema de la lengua, al enfoque comunicativo, en el que se focaliza el uso de esta en la práctica comunicativa.

Cuba contribuye con sus planes de colaboración educativa, a la enseñanza del español como lengua extranjera para fines generales en el Tercer Mundo. Se reporta la presencia de profesores cubanos en Belice, Jamaica, San Vicente y Granadina, Martinica y Haití, entre otros. Se señala que en este último país, se desarrolla desde el año 2000 un proyecto de formación de profesores de español como lengua extranjera llevado a cabo en sus inicios por profesores cubanos: graduados de inglés, de francés y de español como lengua materna. En este sentido la tendencia cubana ha sido utilizar profesores de lenguas extranjeras y no de lengua materna, debido a dos razones fundamentales: los primeros, a diferencia de los segundos, dominan una lengua extranjera que les permite la comunicación con sus estudiantes y la inserción en la nueva cultura, además de conocer la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, diferente en muchos aspectos a aquella de la lengua materna.

1.5.1 La enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos

La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, es decir, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Se denomina Español para Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos (Centro Virtual Cervantes, 2008).

La enseñanza de lenguas para fines específicos se inicia desde la antigüedad con algunas restricciones que dieron paso a nuevos paradigmas y formas de enseñanza hasta su surgimiento como disciplina, según Llobera (2000:14) “...*ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media*”. Sin embargo, como ciencia aparece a finales de los años 60 del siglo XX con la aparición del enfoque comunicativo y la denominación del español para fines específicos (EFE) que se extiende a comienzos de los 90 y se divide en dos grandes grupos: el español para fines profesionales (EFP) y el español para fines académicos (EFA).

El aprendizaje de idiomas como medio para facilitar la movilidad y la integración es uno de los objetivos de la nueva sociedad del conocimiento. El primer intento práctico de incorporar el análisis del discurso sociolingüístico a la enseñanza-aprendizaje lo realizaron Allen y Widdowson en una serie de textos para estudiantes de ciencia y tecnología del nivel universitario, llamados **English in Focus** (1975), lo que puede ser considerado la antesala del inglés para fines específicos.

Ya en 1972 Widdowson había recomendado, en relación con la enseñanza del inglés como instrumento para el estudio de disciplinas técnicas y científicas: “... *debe realizarse una selección de aquellos actos comunicativos los cuales el científico tiene por necesidad que realizar comúnmente: definición, clasificación, generalización, deducción, entre otros*” (Moore, 1997:35).

En 1977 Bates y Dudley-Evans desarrollaron una serie de textos titulados **Nucleus** (1977) diseñados para estudiantes de ciencia y tecnología en la universidad de Tabriz en Irán, lo que constituyó un intento de incorporar las funciones y los conceptos esenciales de la comunicación científica y tecnológica, construyendo cada unidad de

enseñanza alrededor de los conceptos de propiedad, forma, ubicación, estructura, medición y proceso.

“La enseñanza del español para fines específicos es aquella que se le ofrece a los estudiantes que necesitan la especialización en un área identificable de la lengua o de sus habilidades” (Holme, 1996:2). A juicio de la autora de esta tesis, ninguna enseñanza puede ser tan particular que margine los objetivos educativos de la sociedad donde tiene lugar, como tampoco debe circunscribirse a áreas de conocimiento tan particulares que no contribuyan al desarrollo de una cultura general integral.

La autora de esta tesis coincide con Concepción (2002), en que el español para fines específicos es -a partir de la definición de Inglés para fines específicos-, la especialización dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras que, en efecto, parte de las necesidades de los estudiantes, y su contenido lingüístico se encuentra en función del registro, del discurso y del género de la disciplina.

El origen y evolución de la enseñanza del español y otras lenguas modernas para fines específicos, como teoría, tiene sus gérmenes en el enfoque comunicativo dentro de la enseñanza general de lenguas, y en la teoría humanista, la cual centra su atención en los sentimientos, necesidades e intereses del estudiante, puesto que, acertadamente, lo considera como un ser emocional; el hombre no solo piensa y actúa sino que siente (Valdés, 2003).

El hecho de cómo usar una lengua en una situación comunicativa determinada, como planteaba Hymes, adquiere una gran significación en la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional, que está dirigida al fortalecimiento de las habilidades de comprensión, expresión o mediación adecuadas para desenvolverse con fluidez, corrección y propiedad en un determinado campo de la actividad profesional. Esto lleva consigo el dominio de los recursos de la lengua, de un lado, y la aplicación de las técnicas de comunicación, del otro, al tener en cuenta las convenciones que requieren la comunidad y los contextos profesionales en los que tengan que interactuar ambos, profesores y estudiantes.

En los cursos de español como lengua extranjera es necesario partir de la concepción funcional-pragmática de la naturaleza de la lengua, es decir, del uso que hacen los hablantes en su actuación lingüística: se considera el habla como la actividad social

cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción. De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987), no se puede interpretar un código lingüístico al margen de las convenciones contextuales de uso.

En definitiva, la programación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional debe partir del análisis de los requisitos que planteen las situaciones de comunicación en las que los estudiantes tendrán que desenvolverse. La valoración de la situación meta, junto con los resultados obtenidos del estado de conocimientos de los estudiantes (situación actual), permitirá diseñar la programación: objetivos, contenidos (lingüístico, comunicativo, intercultural), métodos, medios, y criterios de evaluación. El principio básico de las lenguas extranjeras para fines específicos aparece junto con la metodología comunicativa y consiste en el análisis de las necesidades de los estudiantes.

Hutchinson y Waters (1992) señalan que la teoría cognitiva explica que los estudiantes aprenden cuando piensan activamente, pero antes de pensar hay que querer pensar, cualidad de los seres humanos. La teoría humanista aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se centra en el aprendizaje del estudiante, en su responsabilidad y esfuerzo, en su totalidad como ser humano, en nuevas funciones que asume en la interacción social.

Hutchinson y Waters (1992) explican los diversos enfoques que desde finales de la década del 1970 ha seguido la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos, entre ellos: centrado en el producto, en los contenidos, en los textos y en el aprendizaje del estudiante.

Los que se dedican a investigar sobre la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos siguen los debates que en torno a este tema se producen hoy en día en el mundo: ¿Se enfatiza el desarrollo de habilidades o el conocimiento de las ciencias? Al respecto, Holme, R. (1996) señala acertadamente que las habilidades, por su carácter transferible, deben ser priorizadas, con lo que coincide la autora de esta tesis, pues se desarrollan las habilidades sobre la base de los contenidos de la especialidad, aunque el objetivo no sea el contenido en sí mismo.

La enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos ocupa hoy día un lugar respetable desde su aparición a finales de la década de 1960. Dentro de los principales

representantes se encuentran Hutchinson y Waters (1987), Strevens (1998) y Dudley-Evans (1998). En Cuba se documentan los trabajos de Corona, D. (1997), Arroyo, M. (1999), Horta (1999), Santos, G. (2000), Valdés, L. (2003), Fernández, S. (2004), Roméu, A. (2007), entre otros.

Dentro de la enseñanza de lenguas para fines específicos se ha desarrollado una tendencia particular con objetivos académicos, que precisa áreas de conocimientos, vocabulario, gramática y habilidades relacionadas con el aprendizaje de determinadas especialidades en escenarios escolares. Existen diversos textos de español para fines específicos: **Español para fines ocupacionales** (Corpas, J. 1999), **Español para turistas** (Felipe de Souza, A. M. 2000), **Español Comercial** (Fernández, S. 2004), **Español para fines académicos** (Vázquez, G. 2005), y **Español para Ciencia y Tecnología** (Vázquez, M. N. 2005), entre otros.

La enseñanza del español para fines específicos se ha desarrollado ampliamente en las últimas décadas y aparecen investigaciones acerca del análisis de las necesidades, las habilidades que deben desarrollarse, los tipos de textos y tareas, de forma tal que puedan lograrse objetivos más abarcadores.

1.5.2 La enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos

Las complejidades y las tensiones de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel avanzado, han sido debatidas como tema nuevo en los últimos años por Glisan y Donato (2004) y Rifkin (2004). Se ha escrito acerca de niveles superiores de conversación; sin embargo se documentan pocas investigaciones acerca de las habilidades comunicativas cognitivo-académicas para los niveles intermedio (alto) y avanzado.

Las investigaciones en el nivel avanzado del aprendizaje del español insisten en el procesamiento de la información de entrada, en el cambio de sistema en la mente del estudiante y en el procesamiento de su producción lingüística, además del establecimiento de nuevas conexiones entre forma y significado, incorporadas a la interlengua del estudiante, y analizan cómo la lengua extranjera opera para expresar diferentes funciones. El cambio en el sistema sucede cuando el estudiante realiza

cambios en la interlengua para incluir una nueva conexión entre forma y significado. Una vez incorporada a la interlengua, pasa a formar parte del habla.

Cummins (1983) distingue entre habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS) y la eficiencia en el lenguaje en las habilidades cognitivo-académicas (CALP); para el desarrollo de estas últimas, Chamot y O' Malley (1994) han desarrollado el enfoque cognitivo-académico del aprendizaje de la lengua.

La enseñanza intensiva del español para fines específicos incluye el criterio del grado de capacitación personal del profesor, de los estudiantes y el colectivo de estudios que los une, para que contribuya además, a la consecución acelerada, y en un plazo relativamente corto, del perfeccionamiento cognoscitivo y personal de las dos partes inmersas en el proceso: profesor y estudiante. Esta enseñanza intensiva de lenguas se logra, en opinión de la autora de esta tesis, mediante la interacción social que se produce en el aprendizaje; se trata fundamentalmente, de dinamizar las capacidades del grupo, estimulando las aptitudes individuales del estudiante y del profesor.

La dinamización de la enseñanza, según Kitaigoródsкая (1989), está dirigida a los que aprenden la lengua extranjera para fines académicos, y exige la interacción en el aprendizaje y se alcanza con la organización especial del material didáctico, con la concentración y distribución debidas del mismo, mediante la aplicación de formas, métodos y procedimientos específicos de enseñanza, así como por medio de la movilización y el uso más productivo de las capacidades potenciales del profesor y del estudiante, y de su interacción en el proceso instructivo educacional. La dinamización de la enseñanza, según Kitaigorodskaya (1989:6), es *“el aumento de la obra productiva del estudiante, consumidora, comunicativa, reflexiva, cognoscitiva, creadora y reproductiva”*.

Una de las más fuertes tendencias de la enseñanza comunicativa es aquella basada en contenidos, en particular para el uso del enfoque de aprendizaje de lenguas cognitivo-académico (Chamot y O'Malley 1994 y 1996). La balanza entre lengua y contenido varía en dependencia del contexto educativo. En los escenarios de inmersión y bilingües, el éxito de los programas basados en contenidos se torna *“dependiente críticamente del dominio del contenido académico en la misma manera y nivel que para los estudiantes en aulas de lengua materna”* (Kennedy, 2006:471), mientras que en otros escenarios, el

contenido sirve como medio para la enseñanza de la lengua y el énfasis recae en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas más que en las habilidades cognitivas asociadas al contenido (Brinton, Snow y Wesche, 1989; Snow, Met y Genesee, 1989), que es lo que se corresponde con la concepción del modelo que la autora propone.

Según Shrum y Glisan (2005), las corrientes actuales en la enseñanza de lenguas sostienen que para que el aprendizaje ocurra, deben darse en la clase aspectos como: información comprensible de entrada en la lengua extranjera; un contexto interactivo que modele y presente una variedad de instrumentos cognitivos, lingüísticos y sociales; la posibilidad de que los estudiantes negocien significados en la lengua extranjera con ayuda del profesor o del resto del grupo, la oportunidad para que interactúen de forma comunicativa en conversaciones y tareas que sean intencionadas y significativas para ellos, y un ambiente relajado que estimule la auto-expresión. Esto es lo que se persigue con el programa de tareas que realizan los estudiantes en el modelo que se presenta en esta tesis, de forma tal que sus locuciones sean lo más coherentes posibles, en lo que a lo cognitivo y académico se refiere.

1.5.3 El desarrollo de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera

La expresión oral se define como *“la habilidad para comunicarse oralmente de forma adecuada, inteligible, razonablemente correcta y sin demasiadas indecisiones, es decir, que se requiere el dominio del sistema de la lengua y la habilidad de comunicar las intenciones deseadas apropiadamente”* (Seaton, 1982:48). Según este autor, la expresión oral es el uso que hace el hombre del sistema de la lengua cuando habla. Es entendida también como *“las capacidades que deben tener los estudiantes durante el desempeño de su ocupación para el uso y comprensión de la lengua extranjera”* (Brown, 1989), y la habilidad de expresión oral constituye *“un proceso interactivo de construcción de significados que involucra a los participantes en la producción, recepción y procesamiento de la información en un contexto determinado donde se tiene en cuenta la experiencia individual, el entorno y el propósito de la conversación”* (Brown, 1994, en Burne y Joyce, 1997).

La habilidad de expresión oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas básicas de la lengua, que ha sido tratada, debatida e investigada ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras: Brown y Yule (1977), Finochiaro y Brumfit (1989), Richards (2005). Nunan (1991) relaciona la enseñanza de la expresión oral con las funciones de intercambio de información transaccional y de interacción rutinaria (interaccional). Considera además, que la expresión oral puede ser predecible e impredecible y que depende de la intención comunicativa del hablante, quien en dependencia de las funciones comunicativas elabora distintos tipos de textos en un proceso de intercambio de significados.

La integración de las habilidades se basa en la idea de que en las interacciones cotidianas, la lengua no se presenta separada en distintos componentes, sino que aparece conformando amplias unidades textuales y discursivas. La concepción integradora de las habilidades lingüísticas y las direcciones de la competencia comunicativa entienden que la lengua se aprende usándola en situaciones concretas de comunicación, en las que intervienen unos determinados interlocutores y en las que se persigue unas finalidades precisas.

Este principio supone que los exponentes de la lengua adquieren su verdadera dimensión comunicativa en el seno de amplias interacciones en las que aparecen elementos discursivos, turnos de habla y negociación de significados (Villalba F. y Hernández M. T. 2001).

Tradicionalmente la enseñanza de la expresión oral ha seguido tres etapas internacionalmente reconocidas: presentación, práctica y producción (Byrne, D. 1981; Widdowson, 1978). Littlewood (1981) se refiere a cuatro dominios que conforman la habilidad comunicativa del hablante y que debe desarrollar el estudiante, enmarcados fundamentalmente en: la habilidad para manipular el sistema de la lengua espontánea y flexiblemente, con el fin de expresar el mensaje; distinguir entre las formas de la lengua que ha aprendido y las funciones comunicativas que realiza; desarrollar habilidades y estrategias en el uso de la lengua para comunicar significados con eficiencia en situaciones concretas; además, debe usar la retroalimentación para evaluar la efectividad de su producción lingüística, mejorarla y distinguir los significados sociales

de las formas de la lengua, lo que implica variar su habla para satisfacer los requerimientos de la situación comunicativa.

La enseñanza de lenguas extranjeras reconoce varios modelos para el desarrollo de la expresión oral: unos defienden un enfoque balanceado mediante una etapa inicial de ejercitación y corrección de la lengua hacia el desarrollo de la habilidad lingüística, otros buscan una fluidez adecuada hacia el desarrollo de las habilidades de comunicación y otros plantean el desarrollo de ambas etapas simultáneamente.

Uno de los modelos más utilizados es el de comprensión, ejercitación oral controlada y guiada y actividades de producción oral. A medida que progresa el aprendizaje del estudiante, la interacción es menos controlada y las actividades se acercan más a las situaciones reales, los significados que expresa el estudiante son menos preparados o predecibles y el estudiante utiliza mayores estrategias de comunicación. Las funciones comunicativas se tornan más complejas, moviéndose de interaccionales a transaccionales. La expresión oral exige que el estudiante tenga oportunidades, tanto para aprender y dominar la lengua como para usarla libremente.

Richards (2005) reconoce dos enfoques: el directo, que focaliza las características específicas de la interacción oral, y el indirecto, que crea condiciones para la interacción oral mediante el trabajo en grupos, el trabajo por tareas y otras estrategias.

Una fuerte tendencia en el mundo de hoy, que sigue la teoría de Vigotsky en la enseñanza de la expresión oral, según Valdés (2003) es el modelo interactivo de corte social, donde el aprendizaje ocurre con niveles de ayuda y se proponen modelos probabilísticos de aprendizaje. Se focaliza la importancia de la individualización dentro de la tendencia interactiva, puesto que los estudiantes aprenden de diversas maneras, de diferentes fuentes, tienen distintos objetivos y se puede realizar una gran variedad de actividades que integran tareas de aprendizaje.

La individualización dentro de la tendencia interactiva y colaborativa incluye la enseñanza entre los estudiantes, el estudio en casa, el autoaprendizaje, el aprendizaje autodirigido, y la autonomía en el aprendizaje, mientras que la enseñanza directa deja de ser esencial, lo que no significa en modo alguno su destierro. La individualización ha conducido a identificar el conocimiento previo de los estudiantes, el reconocimiento de sus necesidades, objetivos y motivaciones, el análisis de sus estilos y estrategias de

aprendizaje y de su visión de la enseñanza y la naturaleza de las tareas. Este enfoque conduce a considerar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral, en el que sus necesidades son esenciales, lo que constituye una interpretación humanista en este proceso.

Según Richards (2005), los fundamentos que sustentan la práctica actual en la enseñanza comunicativa de lenguas están dados en el aprendizaje que se facilita cuando el estudiante se involucra en una comunicación significativa e interactiva, en las tareas que proveen de oportunidades para que enriquezca sus recursos lingüísticos y observe cómo se usa la lengua en las diversas situaciones.

En la tendencia interactiva actual en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular de la expresión oral, el centro de atención se ha movido del profesor al estudiante; se focalizan tanto los procesos de aprendizaje como los resultados; interesa más la naturaleza social del aprendizaje que los estudiantes como individuos separados y descontextualizados; acepta la diversidad e investiga tanto el aprendizaje dentro del aula como fuera de esta. Por otra parte, vincula este proceso con la esfera afectiva del estudiante, reconoce las particularidades de cada contexto educativo y relaciona la escuela con la vida.

Según Richards (2005), las principales direcciones que han surgido en los últimos años en la enseñanza comunicativa de lenguas son, entre otras, las relacionadas con la enseñanza basada en contenidos, en tareas, en el producto, en textos y en las competencias. Este autor reconoce que todas persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa y focalizan los procesos creativos que facilitan más el aprendizaje.

Numerosos intentos han servido para clasificar las intenciones de la expresión oral en la interacción humana. Brown y Yule (1983), propusieron una útil distinción entre funciones interaccionales de la expresión oral, que sirven para establecer y mantener las relaciones sociales y las funciones transaccionales, que focalizan el intercambio de información. La autora de esta tesis opina que esta distinción resulta interesante para cualquier proyecto de enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que las actividades de aprendizaje deben ser distintas en términos de forma y función y requieren de diferentes enfoques de enseñanza, según se trate de desarrollar la función interaccional o transaccional.

La expresión oral dirigida al logro de la función transaccional del lenguaje se refiere a situaciones donde el énfasis está en lo que se dice o se ha dicho. Esta función es aquella en la que el propósito fundamental es transmitir o intercambiar información. Según Brown y Yule (1983:2), el uso del lenguaje es “*orientado hacia el mensaje*”.

Una comunicación precisa y coherente del mensaje es fundamental, así como la confirmación de que el mensaje ha sido comprendido. También es importante que este sea explícito y directo, de ahí que el desarrollo de ambas funciones sea esencial en el tema que se investiga y que se tiene en cuenta en el programa de tareas, que exige del estudiante un nivel avanzado, tanto en la comprensión como en la producción del discurso oral, necesario para la defensa de su trabajo de diploma como parte de la formación del futuro profesional de la Cultura Física.

Las características esenciales de las funciones transaccionales de la expresión oral están dadas en que tienen un foco informacional primario, la atención recae en el mensaje y no en los participantes, los hablantes emplean estrategias de comunicación para hacerse entender, existe negociación, la corrección lingüística no es tan importante, aparecen preguntas y repeticiones frecuentemente, así como la retroalimentación constante.

Las funciones transaccionales en el discurso académico, en opinión de la autora son, entre otras, aquellas cuyo objetivo es explicar una necesidad o intención, describir algo, cuestionarse, instrumentar una opinión, ofrecer sugerencias, hacer comparaciones, argumentar, expresar acuerdos y desacuerdos, criticar y valorar.

La autora considera que existen otras habilidades, que también contribuyen a la realización oral de las funciones transaccionales en el discurso académico, entre ellas: crear un efecto positivo en el auditorio, saber presentar información con una secuencia lógica y ser capaz de comenzar y cerrar un intercambio con el interlocutor en el momento preciso. Asimismo, es importante conceder la debida importancia a la corrección lingüística, pues en ocasiones los errores lingüísticos afectan la comunicación y la ética profesional.

Muchos autores han investigado acerca del desarrollo de la habilidad de expresión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellos: Fries (1952), Alexander (1967), O' Neill et. al. (1971). En Cuba se registran los trabajos de Casar, L (2001); Alfonso, R. E.

(2002); Torres, H (2003); del Cueto, A. (2003), entre otros. Analistas conversacionales (Yule, 1996) y analistas discursivos (Cook, 1989, Hoey, 1991, Carter y Mc. Carthy, 1995) han revelado rasgos del discurso oral que difieren del escrito y dan a conocer los rasgos que los estudiantes necesitan aprender.

Selinker y Douglas (1985), Bardovi-Harlig y Hartford (1990), Zuengler y Bent (1991) demostraron que la familiaridad con el interlocutor, el contenido y el tipo de discurso producen un impacto en el hablante no nativo para elaborar enunciados que exigen un nivel avanzado en la habilidad de expresión oral, mucho mayor cuando se trata del discurso científico de los estudiantes no hispanohablantes que realizan ejercicios académicos en función de su formación profesional. Es por esto que Llobera (2000) puntualiza en superar las actuaciones lingüísticas orales en el campo del discurso interactivo, lo que impone el estudio de otros sistemas semióticos.

Entre los autores que han tratado el tema de la interacción oral se encuentran: Nunan (1991), Swain y Walters (1992), y Richards (1998). Willis, J. (1996) propuso el uso de un ciclo de actividades alrededor de una tarea central, que incluye una fase de entrada de información y una de ejecución. Willis, D. y Willis, J. (1988), Yule y Gregory (1989) dan un ejemplo de tarea oral y Gardner (1999), ofrece un modelo de interacción social.

La autora de esta investigación se acoge al concepto de habilidad de expresión oral dado por Casar (2001:50), por la estrecha relación que guarda con el tema que se investiga. Casar considera que *“son acciones que se ejecutan en el proceso de interacción social y de transacción o intercambio de información de forma oral para expresar actos de habla o funciones comunicativas propias de la vida social y la actividad académica de los estudiantes...”*, que en este caso particular, se preparan para defender sus trabajos de diploma al hacer uso del estilo científico.

1.6 La enseñanza de lenguas basada en tareas

Según el **Diccionario de términos clave de ELE** (Centro Virtual Cervantes, 2008), la propuesta de enfoque por tareas surge alrededor de 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Nunan 1989, Candlin 1990) y pronto se difunde en determinados círculos de la enseñanza de lenguas extranjeras (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

La enseñanza de una lengua extranjera, implica fundamentalmente un proceso interactivo que influye en el desarrollo del individuo, y dentro de este, el aprendizaje por tareas es esencial para el desarrollo de la expresión oral dentro y fuera de la clase. Autores como Brumfit y Johnson (1979) refieren que la enseñanza basada en tareas no es un método, sino que aparece como una opción dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza.

Prabhu (1987) defiende que el aprendizaje se produce cuando la atención del estudiante está centrada en el significado, es decir, en la resolución de un problema o tarea y se considera que es a través de ese proceso que se aprende la lengua. Este autor desarrolló un programa procedimental en 1987 y guió el proyecto Bangalore en escuelas en el Sur de la India. Tanto Prabhu como Friz (1988), ven la instrucción basada en tareas como la clave para los programas comunicativos.

Nunan (1998) que entiende la tarea comunicativa como una parte de la clase que involucra a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua y dirige su atención principalmente al significado en vez de a la forma. Por su parte, Willis, J. (1996) la define como una actividad donde la lengua es usada por el estudiante con un propósito comunicativo, con el objetivo de lograr un resultado.

De acuerdo con Breen (1987), una tarea para el aprendizaje de determinada lengua, se puede considerar como unidad de trabajo. Coll (1987:18), apunta: *“la tarea es definida como un conjunto coherente de actividades (pasos, operaciones o elementos de comportamiento) que conduce a un resultado final visible y medible...”*.

Long y Crookes (1992) plantearon que las tareas pedagógicas o de clase deben estar sistemáticamente unidas a tareas comunicativas que los estudiantes pudieran realizar incluso fuera de la clase. Otros como Willis D. (1990), Stern (1990), Swain (1995), Ellis (1995), Foster y Bygate (1996), también investigaron el aprendizaje por tareas, así como Richards y Rogers (2001), quienes enfatizaron en la idea de que los estudiantes aprenden más cuando se involucran en la realización de las tareas que proporcionan un contexto apropiado para la activación de los procesos de aprendizaje.

Según Leontiev, A.A. (1986), la tarea es el objetivo que se le plantea al estudiante en condiciones dadas, o sea es el problema o situación concreta al que se enfrenta el estudiante y al cual debe dar solución. La tarea es la concreción del método que se

utilice en cada etapa y por tanto es la vía para lograr el desarrollo de habilidades. Las tareas deben ser adecuadas a la actividad que se pretende formar, es decir que sean modelos de la acción real a ejecutar y que se correspondan con la etapa de asimilación en la que se empleen (en Casar, 2001).

Por su parte, Monereo (1998) define la tarea como *“cada una de las actividades que el profesor sugiere en el aula, que tiene un objetivo, un estado inicial y final y unas condiciones de realización determinadas”*. Para establecer esta definición se basa en los criterios de Newell y Simon (1972), citados por Monereo (1998), quienes plantean que cada una de estas actividades se caracterizan por tener un objetivo educativo preconcebido, relacionado con las áreas de conocimiento concretos en el currículo; por definirse a partir de un estado inicial y un estado final diferentes, gracias al aprendizaje que el estudiante adquiere mediante la realización de la actividad; por implicar una serie de posibles condiciones que pautan y orientan su resolución: en un tiempo determinado en grupos, en parejas o individualmente. También consideran como requisito, las condiciones de realización de la tarea, así como la correspondencia entre el objetivo que se persigue y los conocimientos para su consecución.

Willis, J. (1996) considera que *“las tareas siempre son actividades en las que el estudiante siempre emplea el idioma, objeto de estudio para un propósito comunicativo, para lograr un resultado”*. En esta concepción vale resaltar el papel de la comunicación en la ejecución de la tarea, presente también en los seis tipos de tareas que sugiere Willis, relacionadas con el desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa de lenguas.

Al hacer un análisis de las diferentes definiciones de tarea, puede apreciarse cómo Leontiev, A.A. enfatiza en las condiciones de la tarea y el hecho de que estas estén en correspondencia con la etapa del proceso de asimilación, pues existen varias clasificaciones de tarea. Una de ellas sigue el criterio de niveles de asimilación. De tal manera las tareas de tipo uno son muy sencillas, por ejemplo, subrayar sujeto y predicado, mientras que las tareas de tipo cinco implican un nivel de conocimiento de construcción y resolución de problemas.

Monereo también tiene en cuenta las condiciones de realización de la tarea, pero las restringe a las condiciones del aula, al igual que Vez (1998), para quien la tarea es la estructura básica que más frecuentemente utiliza el profesor de lenguas. Tanto Leontiev

como Monereo, establecen una relación entre objetivo y tarea. Willis no incluye estos aspectos en su definición, aunque plantea la necesidad de usar el idioma para resolverla.

La enseñanza de lenguas extranjeras basada en tareas ha sido defendida en las últimas décadas por muchos investigadores: Brown y Yule (1983); Nunan (1991), Willis, J. (1996); Richards (2005), algunos de los cuales enfatizan en que la tarea ofrece oportunidades para que se produzcan los procesos propios de la comunicación, así como el aprendizaje colaborativo.

Por tareas Richards (1985:76) entiende: *“un objetivo específico o actividad que se logra mediante el uso de la lengua”*. Para este autor las tareas difieren en cuanto al tipo de respuesta que se requiere de los estudiantes, el tipo de interacción en que se involucran y el tipo de producción lingüística que demandan.

Brown y Yule (1983:3) coinciden en que el uso del lenguaje es *“orientado hacia el receptor o escucha”* y consideran que en este proceso de interacción se transmite información, pero de acuerdo con Tikunoff (1985) una participación válida y eficaz de los estudiantes en el aula requiere un dominio del idioma tanto en su función interaccional como transaccional. Esto está dado por el hecho de que en el aula los estudiantes interactúan con el profesor y con el resto del grupo mientras realizan las tareas, por lo tanto se pone de manifiesto la función interaccional, mientras que la transaccional se pone en práctica cuando el estudiante adquiere una información nueva, construye nuevos conceptos y significados y desarrolla nuevas habilidades.

La tarea tiene dimensiones cognitivas, lingüísticas y comunicativas, y en opinión de la autora de esta tesis, posee además una dimensión afectiva. Para muchos autores, la tarea es una variable crítica en la determinación del progreso en el aprendizaje de lenguas, de igual manera, para muchos autores de la enseñanza comunicativa, la tarea involucra un vacío de información, el trabajo en pareja y el intercambio y negociación de información, para que puedan ofrecer oportunidades al estudiante de aprender la lengua (Johnson, 1983). Widdowson (1978) defiende la idea de que la lengua se aprende mejor usándola vinculada al estudio de otras disciplinas.

Martín Peris (1999) publicó en España la serie **Gente**, donde se materializa la enseñanza-aprendizaje mediante tareas en libros de texto para el español como lengua

extranjera, mientras que Long Sp. y otros autores (2007) en **Nexos**, una edición con apoyo digitalizado, enfatizaron en la relación lengua y cultura.

En la educación cubana se considera la tarea como célula del aprendizaje, ya que en ella están presentes todos los componentes del proceso docente-educativo: estudiante, profesor, problema, objetivo, métodos, medios y evaluación. Como señala Álvarez C. M. (1996) la tarea docente es la célula del proceso docente educativo, porque en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso y además cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor ya que al hacerlo se pierde su esencia. Por otra parte, este autor también señala que en la tarea docente se individualiza, se personifica, y el sujeto fundamental es cada estudiante, quien revela en ella sus necesidades y motivaciones, señala, además, que el aprendizaje no ocurre en tareas aisladas sino mediante sistemas de tareas y en ellas está presente la contradicción fundamental del proceso: aquella entre el objetivo y el método.

Conclusiones parciales

El análisis de la interacción y la comunicación a partir de los postulados de la Escuela Histórico Cultural y de otras teorías de corte social y humanista, constituyen la base epistemológica para la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas que persigue el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de la Licenciatura en Cultura Física. La evolución histórica de las ciencias del lenguaje muestra un movimiento que va desde el estudio de la lengua como sistema abstracto hasta su realización en el habla para cumplir diversas funciones, y resalta el papel del significado en la interacción social en el marco del contexto de las situaciones comunicativas, que en última instancia, está determinado por factores histórico-culturales. Esta evolución ha dado lugar a que se reconozcan dos grandes tendencias en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza tradicional de base estructural y conductista, que centraba su atención en los aspectos formales de la lengua, y la enseñanza comunicativa, que hace énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

**CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE
LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE
CULTURA FÍSICA**

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES DE CULTURA FÍSICA

Este capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación que permiten caracterizar el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, de los estudiantes no hispanohablantes que se preparan para la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional. Describe además la metodología de la investigación utilizada en la recogida y procesamiento de la información.

2.1 Descripción de la metodología de la investigación

La metodología de la investigación aplicada para analizar el objeto de estudio se corresponde con los paradigmas cualitativo y cuantitativo, e incluye métodos científicos como la observación, la encuesta, la entrevista semiestructurada, el análisis de programas y textos, el criterio de expertos y el análisis de las producciones orales registradas en los talleres iniciales al acto de defensa de los trabajos de diploma. La aplicación de estos métodos y procedimientos permitieron detectar las necesidades de los estudiantes a partir de la caracterización del estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes que se corresponde con su interlengua, por otra parte se realizó un preexperimento para constatar la contribución del programa de tareas al desarrollo de la habilidad de expresión oral.

La lógica de esta investigación se evidencia en la existencia de un problema para cuya solución se han sistematizado los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras, necesarios para caracterizar el objeto de estudio y elaborar una solución al problema, fundamentada en un modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas que intensifiquen el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

A partir de la definición de Álvarez de Zayas (pág.52) y de los conceptos elaborados por autores como Nunan, Breen, Candlin, Willis, entre otros, se considera la tarea

interactiva como *“la célula del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que ofrece oportunidades al estudiante para que mediante su actividad comprenda, modele y experimente el proceso de comunicación y facilita que interactúe con los demás y con el texto, en busca de la solución a un problema relacionado con sus necesidades cognitivas, académicas y formativas, que requieren la atención tanto al significado como a la forma y la aplicación de estrategias comunes y generales relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y la representación de la información para lo cual el estudiante debe realizar un conjunto de acciones dirigidas hacia un objetivo determinado”*.

Este proceso de investigación ha transitado por las etapas de problematización, teorización de la realidad educativa y comprobación (Chirino, 2008), cada una de las cuales supone un conjunto de habilidades investigativas como son: analizar textos y datos, sintetizar información, comparar criterios científicos y evaluar la información.

Se ha seguido un proceso de definición, operacionalización y categorización de variables a partir de la identificación en el objeto de investigación, de la variable dependiente: la habilidad de expresión oral en el discurso académico, que la autora de esta tesis define como *“la capacidad comunicativa que se alcanza con el dominio y uso de la lengua en la producción oral científica, que posibilita la realización de funciones transaccionales como: definir, describir, explicar, argumentar, generalizar, clasificar, sintetizar y resumir”*.

Esta variable dependiente se ha analizado en su dimensión comunicativa y se ha asociado al conocimiento lingüístico y pragmático del estudiante en el uso oral de la lengua para realizar funciones transaccionales en el discurso académico. La dimensión comunicativa se ha dividido en las subdimensiones fonética, gramatical, léxico-semántica, sociolingüística y discursiva. La dimensión comunicativa ha sido abordada por Cummins (1983), Chamot y O'Malley (1996) y Roméu (2007), entre otros.

En esta investigación, las subdimensiones se desglosan también en indicadores, a partir de los cuales se crearon los instrumentos para la observación a clases, las encuestas a los estudiantes, las entrevistas a profesores y especialistas y el análisis de los registros grabados antes y después del preexperimento, se establecieron además, las categorías correspondientes a los indicadores y a las dimensiones. Los datos

obtenidos se codificaron y se logró tener una categoría de variable para cada estudiante. Esto posibilitó clasificar a los estudiantes en Muy bien (MB), Bien (B), Regular (R) y Mal (M), con respecto al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, así como cuantificar la cantidad de estudiantes que se encuentran en cada una de las categorías.

Los registros grabados permiten conocer la interlengua de los estudiantes y están dirigidos a comprobar si ellos hacen un uso correcto de la lengua, a partir de los conocimientos que poseen acerca de su sistema para la construcción y codificación de mensajes. Una vez caracterizada la interlengua de los estudiantes en el curso 2005-2006 a través del diagnóstico inicial y fundamentado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral en el discurso académico, se procedió a la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, cuya valoración teórica se obtuvo mediante el criterio de expertos, apoyada en el método estadístico Delphi, además de la utilización de la investigación-acción para perfeccionar y finar el programa de tareas interactivas.

Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo probabilístico. Dentro de este el aleatorio simple. Se enumeraron los 50 estudiantes y se seleccionaron a través de un sorteo los 25 que participarían en el preexperimento, donde los resultados obtenidos permitieron realizar inferencias a la población estudiada.

La categorización de los indicadores se expresa con las palabras de Sí y No. En algunos casos la categorización de Sí tiene un valor negativo. Este aspecto se muestra con el signo (-) en la tabla 1 que aparece en el anexo VII. En dependencia de la cantidad de errores en una escala de cero a cinco, se da la calificación requerida al estudiante en cada indicador, en el que cinco es el valor máximo. De esta forma, si el estudiante comete un error o ninguno, le corresponde la calificación de MB; B en el caso que tenga dos errores; R si son tres errores, y si tiene más de tres, obtiene la calificación de M.

Los estudiantes son evaluados en cada una de las subdimensiones de la dimensión comunicativa, para lo que se establecieron diferentes escalas, puesto que la cantidad de indicadores varía en cada caso. La dimensión comunicativa es operacionalizada integralmente de forma cuantitativa a partir de la cantidad de estudiantes que obtuvieron

M, R, B, y MB en cada una de las subdimensiones, lo que permite valorar la cantidad de estudiantes con dificultades y el porcentaje que representa (ver tablas en anexo VII).

Se aplicaron técnicas estadísticas que posibilitaron el procesamiento de la información y facilitaron las generalizaciones e interpretaciones a partir de los datos obtenidos. También se valoraron cualitativamente los documentos escritos, que aunque escasos, ofrecieron información acerca de la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en Cuba, y en particular, en la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río. La información obtenida mediante el análisis de los programas y textos (anexo I), las entrevistas a profesores y jefes de departamento (anexo II), a tutores (anexo III), las encuestas aplicadas a los estudiantes (anexo IV) y las observaciones a clases (anexo V) en las instituciones donde se enseña español como lengua extranjera en la carrera Licenciatura en Cultura Física, permitieron comprender las particularidades de este tipo de enseñanza en el área de los deportes, que la diferencian de otras en cuanto a objetivos, contenidos y métodos, así como en las esferas de actuación del profesional, que puede desempeñarse como profesor, entrenador o fisioterapeuta.

Las entrevistas se realizaron a cuatro jefes de departamentos de idiomas, de instituciones nacionales y provinciales, y a 30 profesores, 10 de ellos de Ciudad de La Habana, entre los que se incluyen cinco de español como lengua extranjera de la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes, y 20 de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río. La encuesta se aplicó a 25 estudiantes no hispanohablantes de estos centros, donde se efectuaron además, ocho observaciones a clases y 10 registros grabados. La aplicación de estos métodos y pruebas evidenciaron la existencia de problemas metodológicos que se precisarán más adelante.

2.2 Descripción de la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes (EIEFD)

Desde el curso 2000-2001, la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes (EIEFD), recibe estudiantes extranjeros de alrededor de 81 países. De ellos, más de 100 provienen de regiones de habla no hispana, en su mayoría de lenguas portuguesa,

inglesa, francesa, árabe, mongol y vietnamita, entre otras. Esto ocasiona que no todos aprendan con la misma rapidez, ni que el español tenga para ellos el mismo grado de dificultad. Estos estudiantes generalmente cursan estudios preparatorios de español en Cuba, aunque algunos los reciben en sus países de procedencia, además de estudiarlo en el primero y segundo año de la carrera en la EIEFD.

Análisis de los programas y textos (Anexo I)

Se sometieron a análisis los programas vigentes para la enseñanza del español como lengua extranjera que se imparten en los dos primeros años en la EIEFD. En estos documentos se observaron ciertas regularidades: están dirigidos esencialmente hacia el conocimiento del sistema de la lengua, y aunque dentro de sus objetivos aparece el desarrollo de las habilidades lingüísticas, no se considera su uso en el discurso académico. Por otra parte, los programas presentan una organización estructural de los contenidos a partir de las categorías gramaticales y léxico-semánticas.

El énfasis se encuentra en las habilidades básicas de comunicación interpersonal y se declara un desarrollo armónico de las habilidades lingüísticas. Se acentúan los aspectos formales, lingüísticos, en detrimento de la comunicación de contenidos relevantes y significativos para los estudiantes. El desarrollo de las habilidades comunicativas no se concibe como un sistema coherente y en lo fundamental, se orienta a la formalidad y análisis del texto escrito, sin la debida atención al contexto en el que se enmarcan las situaciones para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Para la enseñanza del español como lengua extranjera la EIEFD utiliza el **Folleto de Español**, que fue escrito por un colectivo de autores de la misma institución. Su análisis reveló que aunque declara una orientación comunicativa como uno de sus principios fundamentales, no es del todo consecuente con los principios del enfoque comunicativo, ya que predominan las actividades de aprendizaje con un fuerte componente estructural y descriptivo, por ejemplo: ejercicios que piden al estudiante *“marcar con una cruz la respuesta correcta o buscar en el diccionario el significado de palabras”*, sin que estas acciones conduzcan a una actividad comunicativa; de manera que no se modela y

experimenta el proceso de comunicación. Además, este texto no ofrece al estudiante la posibilidad de desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Se presentan listas de estructuras lingüísticas y funciones comunicativas, aunque sobre la base de la introducción de expresiones de la terminología deportiva. Predominan los ejercicios léxico-semánticos y gramaticales y el tratamiento de la lectura y la escritura no refleja una orientación comunicativa dirigida a las necesidades de los estudiantes. Las actividades de aprendizaje no están formuladas en forma de tareas y ofrecen pocas oportunidades para que los estudiantes interactúen en un proceso de construcción de significados en contextos reales de comunicación. El folleto contiene diálogos sobre temas diversos, así como una compilación de lecturas que no están relacionadas con los contenidos que presentan los estudiantes en sus trabajos de diploma.

En general, el folleto presenta temas triviales de conversación, de la vida cotidiana, tomados de diferentes fuentes que se alejan de las experiencias, necesidades e intereses de este tipo de estudiante. De forma positiva incorpora aspectos de la cultura nacional cubana y del deporte, pero es evidente que en este caso, los estudiantes necesitan además, que se les presenten temas relacionados con su especialidad con vistas a su preparación para el ejercicio académico en función de su formación profesional.

En este folleto se consideran las funciones comunicativas, y se hace énfasis en los contenidos lingüísticos, pero se evidencia una concepción estrecha de la competencia comunicativa, que no tiene en cuenta su dimensión social y cultural, además no enfatiza el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la realización de funciones transaccionales en el discurso académico.

Acerca de los programas y textos los estudiantes encuestados opinan que recibir español con este tipo de material no satisface del todo sus necesidades comunicativas y académicas y agregan que sería muy útil un libro de texto, con ayuda auditiva para el desarrollo de esta comprensión y la expresión oral, de forma tal que satisfaga sus intereses. Añaden además, que los cursos facultativos que reciben en esta institución, como preparación para el ejercicio académico, solo están relacionados con la metodología de la investigación.

Entrevista a profesores (Anexo II)

En entrevista realizada a cuatro de los cinco profesores de español como lengua extranjera en esta institución se pudo conocer que los cuatro aplican algunos principios del enfoque comunicativo, pero mantienen procedimientos de los métodos que le precedieron. Señalan que solo dos han recibido cursos especializados acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera, impartidos por especialistas cubanos, pero no dirigidos al desarrollo de las habilidades para fines académicos. Cuatro de ellos son graduados de lengua inglesa, tienen 15 años de experiencia como promedio y solo tres años en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se conoció además en entrevista al jefe de departamento, que de los cinco profesores, uno es graduado en la enseñanza del español como lengua materna y lo imparte hace más de 20 años. De ellos, ninguno tiene grado científico, uno es master y los restantes aún no alcanzan este título académico.

El enfoque comunicativo es interpretado de diferente manera por los profesores de la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes. Los que no lo han estudiado con profundidad lo confunden con métodos y procedimientos tradicionales utilizados en la lengua materna o extranjera para la enseñanza de la lectura, la escritura o la gramática. En ocasiones los profesores confunden la metodología comunicativa con elementos de la enseñanza tradicional que no reflejan en modo alguno la naturaleza interactiva de la comunicación.

Según los entrevistados, utilizan como materiales docentes una bibliografía especializada (de corte descriptivo de la lengua), que no incluye contenidos funcionales ni tareas, y que tampoco va dirigida al desarrollo de las habilidades en el discurso académico, en particular para la expresión oral. Tres de los entrevistados declaran que no conocen ningún libro actualizado acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuatro de los profesores entrevistados todavía defienden la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste básicamente en aprender sus normas, estructuras y sistema lingüístico; de esta manera su enseñanza consiste en desintegrar y descomponer el sistema en subsistemas y elementos. Cuando se les pregunta acerca del contenido de la clase, los profesores no dudan en señalar, en primer orden, los contenidos lingüísticos, como el eje de la actividad docente. Según ellos, los programas tienen una

organización estructural lineal, en los que no se refleja en parte alguna que estos deban dirigirse hacia el logro de la competencia comunicativa que les permita resolver tareas propias de su actividad académica. Todos los profesores coinciden en que transfieren su experiencia en la enseñanza de la lengua materna a la de la lengua extranjera.

Con relación a los libros de texto, los profesores entrevistados alegan que existe el **Folleto de Español** y **¡Hola amigo!**, pero no conocen otros manuales publicados en Cuba, como son: **Curso de Español para estudiantes extranjeros**, **Cuba te saluda**, **Bienvenido a Cuba**, **Un paso más...**, **¡Viva!**, **Español para la vida**, **Dime** y **¡Ahora sí!**, entre otros, que se utilizan o se han utilizado en la Universidad de La Habana y en otras instituciones del país.

Tres profesores informan de la existencia de un cuaderno de ejercicios relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera. Según ellos, este texto no está dirigido al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico. Además, los profesores son del criterio de que los estudiantes desarrollan un nivel intermedio de competencia comunicativa que les permite establecer conversaciones en la lengua que aprenden, de forma tal que desarrollan la expresión oral conversacional, pero no la necesaria para la realización del ejercicio académico final en función de su formación profesional.

Para corroborar el problema que se investiga se realizaron además, entrevistas (anexo III) a 20 profesores, que funcionan como tutores e imparten clases en diferentes asignaturas, de ellos nueve son de la institución mencionada y 11 de la Facultad de Cultura Física. Estos profesores-tutores se refirieron a las dificultades más significativas que entorpecen la presentación y defensa de los trabajos de diploma. Explican que los estudiantes utilizan frases incoherentes que distorsionan el discurso y como consecuencia se pierde la lógica de la exposición. El 90 % de los entrevistados (18/20) se refiere al hecho de que los estudiantes tienen habilidades para la búsqueda de información, y no para su procesamiento y expresión; se les hace difícil seleccionar ideas, argumentarlas, sintetizarlas, resumirlas y expresarlas.

Por otra parte, la cantidad de investigaciones realizadas en la EIEFD dirigidas al logro de la competencia comunicativa de los estudiantes es aún insuficiente, pues solo se

registra una que se relaciona con el tema que se investiga, la cual propone un sistema de tareas dirigida al desarrollo de habilidades profesionales y no académicas.

Sobre la bibliografía especializada para la superación de los profesores, los entrevistados reportan que tienen acceso solo a los trabajos de Acosta (2000, 2001, 2008), con excepción de tres de ellos que incluyen la **Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras**, de Antich, R. y otros (1986).

Encuesta a estudiantes (Anexo IV)

En la encuesta aplicada al 80% de los estudiantes no hispanohablantes (20/25) de la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes y de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río todos señalan el problema de la escasez de bibliografía para aprender la lengua, y que los libros existentes no potencian el dominio del español, de manera que les permita alcanzar un nivel avanzado de competencia comunicativa. Los estudiantes aseguran de forma absoluta, la inexistencia de manuales que posibiliten su aprendizaje para fines académicos, su familiarización con el estilo científico y el desarrollo de las habilidades necesarias para la realización de las funciones transaccionales.

De la misma forma, los estudiantes se refirieron a las principales dificultades que influyen en el desarrollo de la habilidad de expresión oral y como consecuencia afectan la defensa de sus trabajos de diploma como parte de su formación profesional, e hicieron énfasis en la pronunciación de sonidos, en el uso de la terminología especializada, en el uso de los tiempos verbales, en la utilización de las estructuras gramaticales y en hacer corresponder las formas lingüísticas con las situaciones comunicativas, entre otras.

Resultados de las observaciones a clases (Anexo V)

Se realizaron ocho observaciones a clases en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes a estudiantes de 2do año (último año que recibe español), en las que se apreció que la metodología utilizada está permeada de procedimientos de base estructuralista, con los cuales se enfatizan, erróneamente según esta autora, las estructuras gramaticales de la lengua, y que los profesores utilizan la misma metodología que algunos emplean para la enseñanza de la lengua materna, por

ejemplo, el uso de ejercicios donde se pide: *“Subraye sujeto y predicado en las siguientes oraciones”*, sin que se retomen las oraciones nuevamente en tareas o en otro momento de la clase.

Los profesores consideran que se domina la lengua cuando se conocen sus elementos y las reglas para combinarlos en la comunicación. Sin embargo, en las clases se prioriza la explicación y demostración del sistema de la lengua y no su uso. No se observa la realización de tareas o actividades dirigidas al aprendizaje del español para fines académicos.

Se trabajan aspectos gramaticales no contextualizados y se practica la construcción de frases, sin embargo, no siempre se ejercita su uso en situaciones comunicativas, por ejemplo: se trata el contenido *“cómo usar los signos de puntuación”*, pero no se crean las situaciones que les posibiliten a los estudiantes reflexionar y accionar esas reglas en textos auténticos, los que podrían incluir algunos del discurso académico.

Las observaciones a clases muestran una dirección a la descripción de la lengua y procedimientos de enseñanza propios del modelo transmisivo, que no ofrecen oportunidades para que los estudiantes interactúen y solucionen problemas con el uso de la lengua, mucho menos para fines académicos: separa lo afectivo de lo cognitivo y no se estructura la enseñanza a partir de tareas docentes globales y reales dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, por ejemplo, ejercicios donde se le pide al estudiante: *“Expresa oraciones con los siguientes vocablos. Recuerda la concordancia entre sujeto y verbo”*, los vocablos en este caso no están relacionados con la vida ni con el quehacer del que aprende la lengua.

Los métodos de enseñanza que utiliza la EIEFD para el aprendizaje del español van dirigidos al desarrollo de habilidades comunicativas de expresión oral y escrita, con énfasis en la gramática y el vocabulario, pero estos no trascienden el nivel de aprendizaje intermedio conversacional. No se registra en las observaciones a clases tareas donde los estudiantes se expresen oralmente en el discurso académico. En las ocho clases observadas se documentan solo dos actividades donde los estudiantes describen interactivamente (cómo está vestido el deportista), pero no definen, argumentan o valoran información científica, relacionada con la actividad que este hace.

Por otra parte, la interacción que se logra en el aula no es suficiente. Se realizan ejercicios mecánicos que no reproducen un proceso de comunicación auténtico y espontáneo. La interacción ocurre entre el profesor y el estudiante en la mayoría de las ocasiones y no entre los estudiantes, por ejemplo, el primero orienta: *“Escribe en tu libreta las palabras que representan al sustantivo: pruebas”*, y el segundo escribe: *entrenamiento, ejercicio*. En general predominan las actividades de comprensión y producción escrita, con énfasis en la gramática y el vocabulario y son pocas aquellas dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral. Tampoco se utilizan textos grabados o auténticos para la información de entrada. Raras veces se les facilitan a los estudiantes procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaje afectivo y pocas veces se crean situaciones de comunicación reales o simuladas para los fines académicos.

En las clases se observa una tendencia a la práctica de los aspectos formales de la lengua, por ejemplo: *“Selecciona y agrupa las palabras agudas, llanas y esdrújulas”*, en detrimento del significado y uso de la lengua en contextos reales. Por ello, el aprendizaje no resulta significativo para el estudiante, ni involucra todos los aspectos de su personalidad; generalmente se considera solo su capacidad cognitiva, por ejemplo: *“Expresa de forma oral por qué se puede considerar el texto que se ofrece un poema. Lleva los versos a prosa”*.

El texto que se utiliza en las clases de 1ero y 2do año es el **Folleto de Español**, que fue diseñado para el aprendizaje de la lengua con fines generales, ejemplos como: *“Escucha la canción “Amor” de Pablo Milanés y completa los espacios en blanco”*, que no satisfacen las necesidades académicas de este tipo de estudiante.

En las clases se produce la transmisión y recepción de mensajes de forma mecánica, por ejemplo: *“De los sustantivos y adjetivos que se te ofrecen, selecciona parejas y diga la concordancia entre ellos”*. En este caso no tiene lugar la naturaleza colaborativa de la construcción de conocimientos ni la interpretación, reflexión, expresión y negociación de significado que exige la realización de tareas para fines académicos como parte de la formación profesional del estudiante.

En cinco de las clases observadas se evidencian pocas situaciones que realmente requieren la utilización de la lengua para la solución de contradicciones, de manera que

no se logra una interacción comunicativa genuina, dirigida al logro de la habilidad de expresión oral en el discurso académico. A ello contribuye la rutina y rigidez de las clases, característica de la antigua cultura de aprendizaje, donde predomina el autoritarismo, los esquemas, las preguntas y respuestas de corte lingüístico y los procedimientos rígidos de enseñanza, que no ofrecen oportunidades para la reflexión y la interacción con la lengua en la solución de problemas relacionados con la vida diaria y la futura profesión del estudiante.

En las clases se considera al estudiante como un sujeto pasivo, al que no se le ofrecen oportunidades para la reflexión y la acción que desarrollen sus habilidades para la actividad académica y profesional; además, los contenidos curriculares carecen de significación individual y social, puesto que han sido seleccionados a partir de la lógica de la ciencia, sin considerar las necesidades de los estudiantes en el último curso de su carrera, por ejemplo, ejercicios como: *“Observa la lámina y diga de quién es la obra artística”*.

En resumen, la enseñanza del español como lengua extranjera en la institución de donde provienen los estudiantes de la Facultad de Cultura Física, exige de una proyección científico-metodológica y requiere del perfeccionamiento de sus programas de estudio, de sus materiales didácticos, así como de la superación metodológica de los profesores.

2.3 Caracterización de los estudiantes no hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física

Desde el curso 2004-2005 la EIEFD envía estudiantes extranjeros de quinto año a las diferentes Facultades de Cultura Física del país, donde se insertan para la realización de la práctica laboral y la defensa de sus trabajos de diploma. La Facultad de Pinar del Río ha recibido hasta el momento un total de 453 estudiantes; de ellos, 266 no son hispanohablantes: 190 del sexo masculino y 76 del femenino. Las edades oscilan entre 23 y 29 años, respectivamente.

En la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río se comenzaron a recibir estudiantes extranjeros a partir del curso 2004-2005 (anexo VI). La mayoría de ellos proviene de países de Asia, África y América, en particular los angolanos y saharauíes, han cursado

toda la enseñanza media en Cuba; sin embargo, actualmente son menos los que vienen a una edad tan temprana, mientras que aumenta la cantidad de los que se reciben para cursar estudios superiores.

Los temas de los trabajos de diploma de los estudiantes están relacionados fundamentalmente con la práctica del deporte específicamente, pero un 40% de ellos (10/25), los vincula a otras áreas de su formación básica y general.

Como parte de la preparación que reciben en la Facultad de Cultura Física para los trabajos de diploma, se ofrecen a los estudiantes cursos facultativos que les permiten adquirir un conocimiento consolidado en algunas de las disciplinas del ejercicio de la profesión, entre ellas: metodología del entrenamiento deportivo, de la investigación, y panorama de la cultura cubana. Estos cursos, si bien preparan a los estudiantes en los contenidos que deben dominar en la etapa previa al acto de defensa, mantiene al margen la habilidad de expresión oral, necesaria para la realización del discurso oral coherente y apropiado que se exige en el ejercicio final en función de su formación profesional y que es precisamente el objeto de esta investigación.

2.4 Caracterización de la interlengua de los estudiantes

La existencia de una interlengua, sistema lingüístico del estudiante de la lengua española como extranjera, en el estadio en que este se encuentra (Selinker, 1972), justifica que los errores sean parte del proceso de aprendizaje. La interlengua es necesaria y está implícita en cualquier tarea de aprendizaje que realiza el estudiante. La caracterización de la interlengua de los estudiantes se realizó a partir del análisis de los registros grabados, teniendo en cuenta cada una de las subdimensiones y sus respectivos indicadores, a saber:

En la subdimensión fonética:

1. Pronuncia correctamente.
2. Minimiza sonidos.
3. Omite sonidos.
4. Cambia un sonido por otro.
5. Neutraliza semas.
6. Confunde unos lexemas por otros.

7. Cambia un lexema por otro.

En la subdimensión gramatical:

8. Construye respetando la sintaxis de la oración.
9. Distingue correctamente los modos.
10. Usa correctamente los modos.
11. Usa de forma correcta los tiempos verbales.
12. Emplea correctamente las preposiciones.
13. Utiliza los marcadores discursivos.
14. Usa correctamente los artículos.
15. Utiliza los sinónimos, antónimos y parónimos.
16. Usa de forma correcta los pronombres reflexivos.
17. Emplea correctamente el pronombre átono “lo”.
18. Respeta la concordancia (número y persona; género y número).
19. Emplea las estructuras gramaticales de forma correcta y apropiada.
20. Usa correctamente el verbo “haber” como impersonal.
21. Usa correctamente los gerundios y adverbios.
22. Usa de forma correcta los posesivos.

En la subdimensión léxico-semántica:

23. Usa la terminología especializada.
24. Usa palabras del lenguaje científico.
25. Acude a la formación de palabras con sufijos.
26. Usa expresiones del lenguaje coloquial en el discurso académico.

En la subdimensión discursiva:

27. Logra la construcción del discurso oral en general.
28. Alcanza la coherencia y la cohesión en el discurso oral que produce.
29. Realiza el cierre semántico de forma correcta.
30. Utiliza estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso oral.
31. Construye oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
32. Realiza de forma apropiada las funciones del discurso: narración, descripción, exposición y argumentación.
33. Sintetiza información científica en el discurso oral.

- 34. Explica hipótesis, situaciones y hechos.
- 35. Compara y fundamenta criterios científicos.
- 36. Incluye palabras de la lengua materna.
- 37. Evalúa información científica.
- 38. Describe la realidad educativa.

En la subdimensión sociolingüística:

- 39. Emplea diferentes códigos (oral, gestual, proxémico y otros).
- 40. Hace corresponder las formas lingüísticas con las situaciones, los participantes, sus roles y sus intenciones.
- 41. Muestra cordialidad y respeto en el diálogo.

Mediante las grabaciones realizadas, en la subdimensión fonética se comprobó que:

El 96% de los estudiantes (24/25) comete errores de **pronunciación**, en palabras como: “objetivo” /ojetivo/, “los hijos” /lojijos/, “los ojos” /lojojos/, “nosotros” /nohotros/, “responder” /reponder/, “empírico” /impíricol/, “agradecer” /agradecél/, “estamos” /estamol/, “investigaste” /investigastes/, “verdad” /verdál/, “realizaste” /realizastes/. Es cierto que algunos de estos errores son cometidos también por hablantes nativos, con mayor énfasis en unas regiones que en otras, pero no dejan de ser incorrecciones en el uso de la lengua. Por otra parte, acentúan incorrectamente: /paramétros/, /milimétros/, /váyamos/, /evacúan/, /adecúan/, lo que hace que este indicador se evalúe de M. También se registran errores en el 88% (22/25), que **minimiza sonidos**, por ejemplo: los de habla vietnamita, inglesa y francesa tienden a minimizar el sonido [ř] en palabras como: “desarrollo”, “rapidez”, “realizar”, “carrera”, “corrección de errores”, debido a la inexistencia de este fonema en su lengua. Este indicador se evalúa de R.

El 80 % de los estudiantes (20/25), en particular los angolanos, jamaicanos y trinitarios, **omite el sonido** [s] en palabras donde aparecen tres consonantes seguidas: “transmite”, “distribuir”, “inspirar” e “instrumento”; y el sonido [m] antes de [n], como en los casos de: “gimnasio”, “gimnástica”. También hacen lo mismo con el sonido [k] antes de [t], por ejemplo, en “afectivo” y “afectar”, y [p] antes de [t], en palabras como “descriptivas”, por lo que este indicador se evalúa de R. El 84% de los estudiantes (21/25) **cambia un sonido por otro** en la sílaba final de palabras como: “actual” en

lugar de “actuar”, “*fundamental*” en lugar de “fundamentar”, lo que hace que varíen sus significados. Este indicador se evalúa de R.

El 88% de los estudiantes (22/25) **neutraliza semas**. La neutralización de semas específicos o contextuales como p/b, t/d, k/g, entre lexemas del mismo campo semántico ocurre en palabras como: “heptalón”, “cápsula”, “eclipse”, “óptimo”, “fútbol”, “rítmica”, “ritmo”, “actor”. Este indicador se evalúa de R.

El 76% de los estudiantes (19/25) **confunde unos lexemas por otros**, por ejemplo, entre lexemas modificados por “se” (quedar/quedarse, acordar/acordarse, independizar/independizarse). También en el caso de “los baloncestistas tienden a *independerse*”. De la misma forma, el 72% de los estudiantes (18/25) comete errores al **cambiar un lexema por otro** en algunos contextos. Por ejemplo, cuando dicen: “se *introduzcó una técnica nueva*”. Estos indicadores se evalúan de R.

En la subdimensión gramatical se comprobó que:

El 92% de los estudiantes (23/25) invierte la estructura de la oración, característico de la **sintaxis** de la interlengua que construye, al alejarla de la estructura normal de la lengua meta, lo que afecta la comunicación, por ejemplo: “*selección extensiva de talentos masiva*” en vez de “selección extensiva y masiva de talentos”, “*pero han cercado a una medalla*” en lugar de “pero han estado cerca de (obtener) la medalla”, estructura que resulta difícil para los estudiantes. Por otra parte, los francófonos, por ejemplo, los haitianos, transfieren la estructura, *Est-ce que...* a las preguntas en español de manera que producen: “*¿Es que usted me pregunta acerca de la teoría del entrenamiento?*” Este indicador se evalúa de R.

El 60% de los estudiantes (15/25) **distingue los modos** de la conjugación. Este indicador se evalúa de B, pero el que se refiere al **uso de los modos**, en el 80% (20/25) se produce un proceso de hipercorrección, se evidencia el uso del subjuntivo por el indicativo, en ocasiones de manera impuesta e incorrecta, por ejemplo: “*en ese macro yo trabaara*”, expresión en la que se produce además un error de pronunciación (trabaara por trabajara). Esto no significa que se trate de errores fosilizados. En muchos de los casos en que se usa el subjuntivo en vez del indicativo, la causa hay que buscarla en un deseo de aumentar la producción de subordinadas a medida que mejora la competencia del estudiante.

El subjuntivo en español presenta dificultades para los estudiantes de habla inglesa, que lo expresan en su lengua al hacer uso de un gerundio o de un infinitivo, por ejemplo: “logró que nos *entrenando* en el terreno”, “el entrenador no quiere *sentir* culpables”. La expresión “es la dieta que hubiesen asimilado mejor los atletas”, es también en extremo compleja para los estudiantes de habla inglesa, que para expresar lo mismo en su lengua emplean verbos modales. Además, existen expresiones que introducen oraciones subordinadas y exigen el uso del subjuntivo, sin embargo, en muchas ocasiones no las emplean, por ejemplo: *a fin de que, a menos que, a no ser que, antes de que, con tal de que, en caso de que*. Se evalúa este indicador de R.

Por otra parte, el 96% de los estudiantes (24/25) tiene dificultades para usar los **tiempos verbales**, por ejemplo: “el futbolista *había realizar* un buen entrenamiento”, por “...había realizado...”. Para los que aprenden la lengua española, son extremadamente difíciles las estructuras gramaticales en las que aparece un infinitivo (haber) seguido de un participio. Generalmente se confunden y expresan: “*tuve que haber entrenar*”, “*debía haber investigar*” y “*parece haber sido investigar*”.

La existencia del pretérito y el copretérito ofrece dificultades al estudiante de habla inglesa, que debe hacer corresponder el pasado simple del inglés con estos tiempos. Por otro lado, el hecho de que existan cuatro tiempos que expresan acciones pasadas en el modo indicativo -el antepresente y el antecopretérito, además-, hace más compleja su utilización. Se aprecian errores en el uso del tiempo presente en lugar de pretérito, por ejemplo, al describir el uso de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos, los estudiantes unas veces usan pretérito y otras presente; también se muestran elementos de una misma serie que comienzan unos con verbos en presente, otros con infinitivo y otros con sustantivos, por ejemplo: “*trabajan* por...”, “*estimular* a los alumnos para...” y “*realización* de...”. Se cometen errores de concordancia entre el sujeto de la oración y la forma verbal, por no identificar correctamente el primero cuando dicen: “la utilización de los implementos en algunos casos *me confundo*”. Por otra parte, en la estructura: “...*a la vez de utilizar las técnicas en mi deporte*”, hacen uso de frases idiomáticas viciadas como: “*a la vez de utilizar...*” en lugar de “cuando yo utilizo”.

Las dificultades también se observan en las formas verbales y estructuras similares, como (fui/fue), o los lexemas de un mismo campo semántico, pero que se oponen por semas específicos (estudiar/aprender, venir/llegar), o por una combinatoria gramatical (estar/haber/tener). Este indicador se evalúa de M.

Se detectaron errores en el 96% de los estudiantes (24/25) en el **uso de la preposición** “de” cuando debe ser “en”; por ejemplo: “el trabajo consiste *de* caer de una altura” y la preposición “a” en vez de “con”, por ejemplo: “*en* conexión *a* los partidos de campeonatos”. Tampoco usan la preposición “a” para introducir un complemento directo cuando se trata de persona o cosa personificada. Por ejemplo: “*visité mi entrenador*”, o la usan incorrectamente en: “*ví a un masaje*”. El uso de “en” por “a” con verbos de movimiento, en el caso: “*ir en velocidad*”. Este error es común en los estudiantes de habla francesa; además, es frecuente el cambio de “en” por “de” y viceversa, en expresiones con valor locativo y posesivo como: “las prácticas *en* mi escuela”, en un contexto en que debieron decir “...de mi escuela”; “los entrenadores *en* deporte masivo” y “con problemas de retardo escolar *de* la escuela”.

Es frecuente también, el uso de “en” en lugar de “por” para expresar “lugar aproximado” como en las construcciones: “andar *en* el terreno” y “de” en lugar de “por” para expresar “cantidad”, por ejemplo: “está constituida *de* cuatro entrenadores”. Este indicador se evalúa de M.

Las grabaciones muestran que el 92% de los estudiantes (23/25) **utiliza los marcadores discursivos**, aunque no logran hacer un uso correcto de ellos. Emplean los que expresan adición, oposición, pero les resultan complejos los que expresan causa, efecto, contraste, condición, ampliación. Como consecuencia de esto, cometen errores cuando emplean los siguientes: “en oposición a”, “siempre que”, “de la misma manera”, entre otros, pues no existe una relación semántico-gramatical de las palabras que constituyen el texto, por ejemplo: los que expresan causa-efecto en lugar de los que expresan condición, como en el caso: “el atleta debe recibir el entrenamiento *porque* está en condiciones”, donde debió utilizarse: “...*siempre que* esté en condiciones”. Este indicador se evalúa de M.

Los registros muestran que el 84% de los estudiantes (21/25) comete errores en el **uso de los artículos**, cuando no establecen la concordancia de género con el sustantivo

utilizado, por ejemplo: “*la problema de investigación*” y los omiten en casos como: “*velocidad se trabaja mucho*”, “*pero aumentan carrera de*”, “*objetivo de sesión de entrenamiento*”, “*cuando se integra velocidad con fuerza máxima*”. alguna de las causas posibles de estas omisiones pudiera ser el uso más limitado de los artículos en otras lenguas. Este indicador se evalúa de M.

Por otro lado, se aprecian errores en el 52% de los estudiantes (13/25) al **utilizar los sinónimos**: “paletas-remos”, “quilla-horza”; los **antónimos**: “babor-derecha”, “estribor-izquierda”, “proa-popa”, “babor-estribor”, “cuadre-descuadre”, y los **parónimos**: “acto-apto”, “lesión-lección”, “contesto-contexto”, “aptitud-actitud”. El indicador se evalúa de R. Las grabaciones analizadas muestran que el 64% de los estudiantes (16/25) no usa de forma correcta los **pronombres reflexivos**. La presencia o ausencia del pronombre “se”, como en el caso: “*después los atletas se extienden los músculos*”, en lugar de: “*después los atletas extienden los músculos*”, por lo que el indicador se evalúa de R. También resulta complejo para ellos el **uso del pronombre átono “lo”**, pues el 68% (17/25) lo emplea innecesariamente en oraciones como: “*no lo logré casi nada del ejercicio*”. De igual forma sucede con la presencia o ausencia del pronombre personal sujeto. Tal es el caso del uso pleonástico del pronombre sujeto cuando el referente no está contiguo. Esto sucede principalmente, con estudiantes de habla inglesa y francesa, que exigen su uso obligado, lo que puede interferir de forma insistente en la interlengua y provocar errores resistentes. Este indicador se evalúa de R.

En el 96% de los estudiantes (24/25) se evidencia la falta de recursos estilísticos en el uso excesivo de los pronombres *este, ese, esta y esa*, para establecer los nexos entre un párrafo y otro, así como la **falta de concordancia** entre algunos de estos pronombres y el género del sustantivo que lo acompaña, por ejemplo: “*esta problema...*”, y entre sujeto y predicado, en particular al expresar por ciento, por ejemplo: “*el 5 % de los profesores señalaron*”, “*el 40 % expresaron*”. Este indicador se evalúa de M.

El 96% de los estudiantes (24/25) comete errores en el **empleo de las estructuras gramaticales**. Es el caso de la estructura *ser/estar/tener+adjetivo*, por ejemplo: “*estaba un poquito más dominio del español*”, en la que se aprecia una incoherencia total; tienden a no respetar la concordancia sujeto-verbo, por ejemplo: “*la primera pregunta*

son”. Tampoco hay concordancia entre el verbo y el sujeto en la voz pasiva con “se”, por ejemplo: “se hizo las prácticas”, “se *realizó* los tests”, “se *aplica pruebas psicométricas* de talento *deportiva*”. En este último ejemplo, tampoco hay concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

No existe lógica en el uso reiterado de verbos que pueden ser sustituidos por otros que hagan la expresión más clara y precisa, a la vez que demuestren un uso más apropiado del vocabulario, tal es el caso de: “deberá *tomar* en cuenta”, “mi atleta *tuvo* muchos premios”. La conjugación de verbos irregulares en español es compleja para el que lo aprende como lengua extranjera; se aprecian errores del tipo: “...la dirección en que se *pudió* aplicar las cargas...”, “fue lo que *hizió* antes del ejercicio”, “no *tuvió* presente las tácticas del juego. También se observan errores en el 88% de los estudiantes (22/25) en el **uso de la forma impersonal del verbo “haber”**. Surge en este caso una forma de solecismo y redundancia en el ejemplo: “*Habían* tantas prácticas a realizar que *practicábamos* toda la tarde”. Estos indicadores se evalúan de M.

El 92% de los estudiantes (23/25) presenta dificultades en el **uso de adverbios y gerundios**, los adverbios tienden a usarse en forma adjetiva, como en el caso de: “pérdida de fuerza *demasiada* rápida”, “la cadera no está colocada *demasiada* profunda en el agua”. Por otra parte, se registra carencia de adverbios para el desarrollo cronológico en la exposición oral, en la fundamentación teórica del objeto de investigación; por ejemplo: “al principio”, “en primer lugar”, “más tarde”, “entonces”, “actualmente”, “finalmente”. El uso de gerundios ocurre a veces de forma indiscriminada, como sucedió en este fragmento del discurso de un estudiante: “...sobre el proceso que está *experimentando* nuestro cuerpo, *rescatando* lo bueno del pasado, *valorando* lo que se está *viviendo*, *creando* y *recreando* el presente...”. En este fragmento se observa también la falta de claridad y coherencia que afecta la comprensión del mensaje. Con frecuencia se registra el uso incorrecto del gerundio al expresar una acción posterior a la del verbo principal. Este indicador se evalúa de R.

El 88% de los estudiantes (22/25), en particular los de habla inglesa, comete errores en el **uso de los posesivos**, pues las construcciones en español con estos pronombres son diferentes a las de su lengua materna. Los errores están relacionados con la concordancia de número entre el adjetivo posesivo y el sustantivo al que modifican. Por

ejemplo: “*Estos son los equipos nuestro*” y “*el atleta no sabe distribuir bien su fuerzas*”. Este indicador se evalúa de R.

En el uso de la subdimensión léxico-semántica se constató que:

La terminología de esta área especializada se nutre de términos extraídos del nivel coloquial o conversacional del lenguaje, de extranjerismos, de neologismos y de traducciones libres de muchos vocablos extranjeros.

Con frecuencia, algunos significados de conceptos son dados a aquellas palabras por sus portadores, en el contexto cultural donde se aprende la lengua. Estas forman parte del código que usan los hablantes de ese idioma, que lo transfieren directa e indirectamente a los que lo aprenden. Los estudiantes, cuyos temas están relacionados con la práctica del béisbol y el remo, usan palabras que constituyen préstamos lingüísticos como: home-run, que se derivó hacia “*jonrón*”; two-base, que pasó a “*tubey*”; y otras como: “fan”, “rowing”, “stroke”, “single”, “lightweight”, en las que cometen errores al usarlas, sobre todo los estudiantes de habla portuguesa, francesa y mongol.

El 88% de los estudiantes (22/25) comete errores en el **uso de la terminología especializada**, al expresar nuevos conceptos que muestran ser una fuente de confusión en la comunicación verbal, dados por la diferencia entre la denotación y la connotación que estos pueden tener. No obstante, esta diferencia es también una fuente de enriquecimiento para simbolizar ideas, como es el caso de: “*disco*”, “*martillo*”, “*mariposa*”. Indistintamente utilizan para el mismo concepto: “*superación*”, “*entrenamiento*” y “*capacitación*”; “*alumno*”, “*estudiante*”, “*aprendiz*” y “*escolar*”. Tienen confusión al usar los conceptos de “*enseñanza*”, “*aprendizaje*”, “*proceso de enseñanza-aprendizaje*”, “*proceso docente educativo*”, “*modelo*”, “*estrategia*” y apenas usan las expresiones comunes del lenguaje científico, como son: “*es evidente*”, “*conduce a la necesidad*”, que establecen una relación causa efecto.

Por otra parte, los estudiantes repiten palabras en una misma estructura, por ejemplo: “*Aún todavía no he realizado el ejercicio*”, y hay repetición innecesaria de la frase “*se utilizó*”, al explicar el uso de los métodos teóricos, empíricos y estadísticos, lo que demuestra pobreza de vocabulario. Este indicador se evalúa de R.

Positivamente el 64% de los estudiantes (16/25) hace **uso de palabras del lenguaje científico**, como son: “*problema*”, “*hipótesis*”, “*situación problemática*”, “*métodos*”,

“tareas”, entre otros conceptos, independientemente de la precisión y profundidad que tengan de estos conceptos. Además, el 68% (17/25) **acude a la formación de palabras con sufijos**, por ejemplo, aquellas que se forman con prefijos en frases como: *“las relaciones interpersonales entre el atleta y el entrenador”, “redistribuir las cargas en casos de fatiga y agotamiento”, “la predisposición del atleta a asumir el entrenamiento sin calentamiento previo”*. Estos indicadores se evalúan de B.

Se muestra en los registros que el 96% de los estudiantes (24/25) **usa expresiones del lenguaje coloquial** en los actos de defensa de los trabajos de diploma. Por ejemplo, las relacionadas con el béisbol: *“se ponchó sin tirarle”, “no la vio pasar”, “dio un knock out”, “me tiene en tres y dos”, “la pusiste a mil pies”*; con la lucha: *“me dio ipón”*; con el remo: *“se le acabó el combustible”, “terminó muerto”, “lo dio todo”, “ese final fue a full”*, propias del lenguaje deportivo conversacional común, que dista del cognitivo-académico en elegancia, adecuación y sencillez. Esta dificultad se produce por la influencia del entorno, en el que predominan estas expresiones que en nada contribuyen al desarrollo de un nivel avanzado en la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Se pone de manifiesto en los registros el uso de palabras y expresiones que tampoco son propias del discurso científico, entre ellas: *“anjá”, “¿entienden?”, “valga la redundancia”, “y así”, “yo no me meto en eso”, “montones de conocimientos”, “saliendo de aquí y entrando”, “se me fue todo”,* e incluso expresiones inapropiadas como: *“el masajista no es bueno llegar echando la lengua afuera”*. Todas estas expresiones interfieren en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, por lo que este indicador se evalúa de M.

En la subdimensión discursiva se observó que:

El 100% de los estudiantes (25/25) tiene dificultades en la **construcción del discurso oral**, debido a que en los cursos de español recibidos no lograron superar muchas de las deficiencias relacionadas con este indicador. Tampoco el 96% de ellos (24/25) logra la **coherencia y la cohesión en el discurso oral**, pues no integran las partes en un todo como un sistema estructurado. En ocasiones el orden de los contenidos que se exponen es ilógico y la relación entre las ideas se mantiene dispersa. Esta misma cantidad de estudiantes comete errores al **realizar el cierre semántico** de los discursos orales, por lo que estos indicadores se evalúan de M.

El 88% de los estudiantes (22/25) comete errores al utilizar **estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso oral**, por lo que este indicador se evalúa de R.

El 84% de los estudiantes (21/25) **construye correctamente oraciones afirmativas, negativas e interrogativas**, particularmente con las estructuras gramaticales más sencillas de la lengua, aunque en algunos casos la entonación se interfiere con los hábitos fonéticos de la lengua materna. Este indicador se evalúa de B.

Se evidencian errores en el 96% de los estudiantes (24/25) cuando estos **realizan las funciones de: narrar, describir, exponer y argumentar**. Los más comunes son: uso excesivo de citas no justificadas, que no se argumentan ni se valoran críticamente; información superflua; desviación de la atención del lector de lo esencial, del hilo conductor del discurso oral, que en algunos no se retoma nuevamente, y la ausencia de una idea conductora de base para la sistematización de la teoría del objeto.

En las grabaciones se aprecia pobreza al defender los criterios relacionados con el tema investigado, pues los argumentos que se exponen carecen de cientificidad, debido a la inseguridad, el miedo y el estrés; además, hay pausas muy largas que atentan contra la comprensión de la idea general y uso de expresiones vagas, por ejemplo: *“lo expuesto anteriormente”, “lo dicho anteriormente”, “muchas ideas se han planteado”*. También existen problemas al explicar las tablas y los gráficos y al expresar la relación entre los elementos que los componen. Este indicador se evalúa de M.

El 92% (23/25) comete errores al **sintetizar la información científica** en el discurso oral, puesto que no van a la esencia del problema y se sustituye por largas explicaciones y ejemplos donde se pierde la clave del mensaje teórico. El uso de la primera persona del plural *“nosotros”* y la exposición de ideas resumidas, ocasionan errores comunes en el uso del lenguaje científico, por ejemplo: *“encontramos”, “nos enseña que”, “nosotros pensamos”, “estamos de acuerdo con”, “observamos que”*. Al sintetizar una información esta se diluye en ideas secundarias sin precisar la idea principal ni expresarla con claridad. La carencia de síntesis es una de las características que más preocupa en las exposiciones orales de los estudiantes. Este indicador se evalúa de M.

Otras dificultades se observan en la **explicación de la hipótesis, de las situaciones y los hechos**, pues el 80% de los estudiantes (20/25) no muestra claridad en las ideas

que exponen. Se expresan ideas incompletas, que provocan dudas en el auditorio, puesto que se deja de decir información relevante para la comprensión total del mensaje, por ejemplo: “*Si se establece una estrategia metodológica para la acentuación de las cargas de las macroestructuras en los velocistas, entonces se propondría un conjunto de acciones*”. Esta idea es incompleta para el auditorio ya que el estudiante no ofrece la información necesaria para contextualizarla. Al hacer uso de la voz pasiva con “se” para argumentar y explicar ideas, tampoco usan correctamente las formas: “*se ha investigado*”, “*se ha asumido*”, “*se ha declarado*”. Este indicador se evalúa de R.

El 96% de los estudiantes (24/25) muestra errores al **comparar y fundamentar criterios científicos**, teorías y metodologías donde emplean la palabra “*mejor*” para dar pocas razones de la elección de un concepto, teoría o tendencia, lo que evidencia un estudio superficial del objeto investigado, o la imposibilidad de expresar conocimiento científico debido a las restricciones que le impone el dominio real que poseen del discurso académico.

Los registros grabados muestran que hay errores en la utilización de los conectores al fundamentar criterios científicos: los conceptos se expresan de forma atomizada, debido a la pobreza en el uso de los nexos que expresan relaciones causales, por ejemplo: “*sin embargo*”, “*como consecuencia*”, “*por ello*”, “*por tal motivo*”, “*por el contrario*”, “*por eso*”, “*por lo tanto*”; además, la repetición constante de algunos, por ejemplo: “*y*”, “*porque*”. El uso excesivo de siglas como MINED, INDER y otras, obstruye la comprensión de la fundamentación que se hace, y el de “*etcétera*”, deslucen lo que se expone. Este indicador se evalúa de M.

El 96% de los estudiantes (24/25) **incluye palabras de la lengua materna** cuando falta la palabra precisa. En ocasiones se producen errores en el discurso oral, por ejemplo, los estudiantes de habla portuguesa usan las falsas analogías: “*acordar*”, “*pronto*”, “*larga*”, “*ligar*” y “*exquisita*”. Por su parte, los estudiantes de habla inglesa utilizan: “*pretend*”, “*carpet*”, “*actually*” y “*realize*”, palabras que en español tienen un significado diferente por completo, por lo que este indicador se evalúa de M.

Al **evaluar la información científica** de otras fuentes y de otros autores, el 92% de los estudiantes (23/25) revela dificultades para referirse a ellas, a unos autores les añaden el grado científico, a otros, no; a unos el nombre completo con sus dos apellidos,

mientras que a otros se refieren oralmente solo por el primer apellido, por ejemplo, “el Doctor Chávez del ISP”, “según Oxford”, “según Vigotsky”. Existe una pobre variedad de expresiones para referirse a los autores, por ejemplo: “*el Doctor Morales*”, “*la Doctora Sierra*”, en vez de emplear otras como: “*de acuerdo con...*”, “*al decir de...*”, “*en palabras de...*”. Por otra parte, los estudiantes hablan poco cuando se trata de evaluar información científica, debido a la falta de confianza en el uso de la expresión oral en el discurso académico, entre otras razones. Muchos no corren riesgos para no cometer errores lingüísticos en esta función de evaluar, ya que requiere estructuras gramaticales complejas de la lengua, el dominio y uso del vocabulario especializado y de las teorías científicas, por lo que este indicador se evalúa de M.

El 68% de los estudiantes (17/25) manifiesta dominio al **describir la realidad educativa** de su objeto de investigación y de la posible aplicación de su aporte práctico, por ejemplo: “*la comunicación interpersonal del profesional de la Cultura Física en el Gimnasio del distrito 1 en Haití, requiere de acciones psicopedagógicas para su mejoría, pero la aplicación de estas acciones exige capital financiero que el gobierno no está dispuesto a pagar*”. Este indicador se evalúa de B.

En la subdimensión sociolingüística se constató que:

El 52% de los estudiantes (13/25) no comete errores cuando **emplea diferentes códigos (oral, gestual, proxémico y otros)**, pues hacen corresponder el gesto y la postura con lo que dicen en el discurso oral, aunque hay pobreza en el uso de los recursos de la lengua para crear el tono emotivo deseado en el auditorio, por ejemplo, se usan poco las interrogantes, la mirada, el suspenso. Este indicador se evalúa de B.

El 88% de los estudiantes (22/25) no siempre **hace corresponder las formas lingüísticas** propias de las funciones comunicativas con los contextos situacionales, pues hay referentes perdidos que deben ser retomados, por ejemplo: “*esta situación*”, “*este problema*”, que se han utilizado con anterioridad en los antecedentes tratados en el discurso oral que se expone. Este indicador se evalúa de M.

Se aprecia que **existe cordialidad en el diálogo** que establece el 88% de los estudiantes (22/25) con los oponentes y miembros del tribunal, a quienes tratan con respeto. No obstante, en el intercambio con estos interlocutores es necesario adecuar el registro a la situación académica. Este indicador se evalúa de B.

La evaluación de cada uno de los indicadores de la habilidad de expresión oral en el discurso académico evidencia quiénes son los estudiantes con mayores dificultades, que en este caso excede al 50 % de la muestra (ver tabla 1, anexo VII).

En la tabla 2 se evidencia el grado de dificultad que muestran los estudiantes a partir de la cuantificación en cada uno de los indicadores. En los 41 indicadores, 18 estudiantes fueron evaluados de M, como promedio; 16 de R; 7 de B y ninguno de MB.

La tabla 3 representa la primera frecuencia relativa, es decir, cuántos estudiantes del total tienen dificultades en cada indicador y el segundo tanto por ciento, es decir, el resto que no presenta dificultades. Esto posibilitó a la investigadora comparar ambos porcentos (con dificultades y sin ellas) para interpretar el grado de significación de cada uno de los indicadores. Para este análisis se tomó un nivel de significación de error de alfa (α) = 0.05, donde si el grado de probabilidad (p) < 0.05, la diferencia entre ambos porcentos es muy significativa. De ser mayor no sería significativa.

En esta tabla se aprecia que el grado de significación de los indicadores es muy significativo con relación a las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de expresión oral. Así, en la subdimensión fonética, en el indicador relacionado con la pronunciación de sonidos es en el que se aprecia la mayor frecuencia de dificultades de los estudiantes. En la subdimensión gramatical, en el uso de los tiempos verbales, en el empleo de las preposiciones, en la concordancia: número y persona; género y número, y en el uso de las estructuras gramaticales.

En la subdimensión léxico-semántica, la mayor frecuencia de dificultades se muestra en el indicador relacionado con el uso de las expresiones del lenguaje coloquial. En la subdimensión discursiva, en la construcción del discurso oral, en la coherencia y la cohesión, en el cierre semántico, en la realización de las funciones del discurso, en la comparación y fundamentación de criterios científicos, y en la inclusión de palabras de la lengua materna; y en la subdimensión sociolingüística en el indicador relacionado con la correspondencia de las formas lingüísticas con las situaciones comunicativas, los participantes, sus roles y sus intenciones.

En los indicadores referidos a la utilización de los sinónimos, antónimos y parónimos, al empleo de diferentes códigos: oral, gestual, proxémico y otros, el grado de significación no es significativo ni para los que presentan dificultades como el primer caso, ni para los

aciertos, como el segundo caso. Sin embargo, en los relacionados con el uso de palabras del lenguaje científico, la formación de palabras con sufijos, la construcción de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, la descripción de la realidad educativa y la muestra de cordialidad y respeto en el diálogo, el grado de significación es muy significativo, pero con relación a los aciertos.

El grado de dificultad que presentan los estudiantes en cada una de las subdimensiones y en la dimensión comunicativa se observa en la tabla 4. La tabla 5 muestra el mayor grado de dificultad que se evidencia en las subdimensiones: fonética, gramatical, discursiva y léxico-semántica y el menor grado que se refleja en la sociolingüística. Contiene también, el grado de significación obtenido en cada una de ellas y en la dimensión comunicativa al comparar dos proporciones mediante la técnica de dócima o prueba de hipótesis; además, posibilitó a la autora determinar el porcentaje de errores cometidos y el de aciertos en cada una de las subdimensiones de la dimensión comunicativa, y en esta última integralmente.

De esta forma, se pudo conocer que el grado de significación de las subdimensiones: fonética, gramatical, discursiva y léxico-semántica es muy significativo, y si se comparan los resultados con otros valores de alfa ($\alpha = 0.01$), entonces la mayoría de los resultados serían altamente significativos, con excepción de la sociolingüística, donde el grado de significación no es significativo.

Los resultados obtenidos evidencian un grado de dificultad muy significativo en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes, lo que caracteriza su interlengua en un momento inicial del diagnóstico (ver tabla 6). Los errores registrados forman parte de la interlengua que construye el estudiante, ya que el sistema lingüístico de la lengua que se aprende y el de la lengua materna son diferentes.

No se evidencia un nivel avanzado en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de estos estudiantes, lo que puede ser debido al fenómeno de fosilización (Selinker 1972, Canale y Swain 1996), tampoco dominio del estilo científico, ni de las funciones transaccionales de la lengua para poder definir, describir, argumentar, clasificar, narrar, ofrecer puntos de vista, intercambiar información, exponer, debatir, sintetizar, ofrecer datos, formular y explicar hipótesis, comparar

criterios científicos, lo que fue corroborado mediante la observación en los talleres iniciales al acto de defensa. Estas funciones son las que tienen que poner en práctica los estudiantes para resolver las tareas relacionadas con el ejercicio académico.

El análisis de la dimensión comunicativa demuestra que los estudiantes aún presentan dificultades en el uso de la lengua española y en la habilidad de expresión oral en el discurso académico, resultados que se tienen en cuenta en la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas que se propone en el Capítulo III.

La triangulación de los métodos utilizados

La triangulación, uno de los procedimientos utilizados en esta investigación permitió recoger y analizar los datos necesarios desde distintos ángulos, y contrastarlos e interpretarlos. Se aplicó la triangulación metodológica que requiere el uso de diferentes métodos y técnicas. Se triangularon los datos obtenidos en las observaciones a clases, en los registros grabados en los talleres iniciales de preparación para el acto de defensa y en las entrevistas a los profesores, lo que permitió confirmar el diagnóstico inicial acerca de la interlengua de los estudiantes.

Las entrevistas a los profesores evidenciaron que los estudiantes muestran dificultades en la interacción que establecen con sus tutores, pues en ocasiones no expresan sus ideas con claridad, ni explican los hechos y las situaciones que se relacionan con el objeto de estudio de su investigación. Esto provoca, en algunos casos, insatisfacciones entre los que guían este proceso y los que investigan.

Las entrevistas realizadas, las observaciones a clases y los registros grabados, ofrecieron informaciones que corroboran la existencia del problema y permitieron a la investigadora triangular los resultados obtenidos es decir, comprobar si las informaciones aportadas por una fuente eran confirmadas por otras, como por ejemplo, en lo que se refiere a la metodología que se utiliza en la enseñanza del español como lengua extranjera en las instituciones deportivas referidas.

Los criterios de la investigadora, de los estudiantes y de los profesores se contrastaron también a través de la triangulación realizada, y posibilitaron detectar las coincidencias y las divergencias entre las informaciones ofrecidas, por ejemplo, los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, coinciden en que el problema fundamental está

en la habilidad de expresión oral, que aún no alcanza un desarrollo tal como para que los estudiantes puedan defender como se exige sus trabajos de diploma en función de su formación profesional. Sin embargo, divergen en que la falta de comprensión al escuchar no es producto de una mala escucha, como asegura el 40 % de los estudiantes (10/25) sino de la incomprensión de la pregunta, ocasionada en algunos casos por el dominio de la terminología especializada que requiere el acto de defensa, lo que fue corroborado en los resultados de los instrumentos citados.

Conclusiones parciales

Las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes y en la Facultad de Cultura Física, evidencian la necesidad de implementar acciones que respondan a las exigencias actuales para la formación del profesional de esta especialidad.

Los resultados de esta investigación reflejan una antigua concepción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del español, caracterizada por la utilización de métodos de base estructural, que intentan un acercamiento ocasional a algunos principios del enfoque comunicativo. Como consecuencia, los estudiantes presentan dificultades y errores significativos relacionados con el conocimiento lingüístico y pragmático de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, que afectan la calidad del acto de defensa de sus trabajos de diploma como parte de su formación profesional.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y la caracterización de la interlengua de los estudiantes, en particular, en la habilidad de expresión oral, en el diagnóstico inicial, sirve de punto de partida para la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, que se sustenta en los fundamentos teóricos expuestos en el primer capítulo.

La definición elaborada como parte de la contribución a la teoría en torno a la tarea interactiva facilitó la modelación del objeto que se investiga y se tuvo en cuenta en la elaboración e implementación del programa de tareas.

**CAPÍTULO III. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS
INTERACTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE
EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS
ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES**

CAPÍTULO III. MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS INTERACTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

Este capítulo presenta la propuesta del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, fundamentado en teorías y conceptos que se relacionan con la filosofía, la sociología, la psicología, la lingüística y la didáctica de lenguas. A partir de ellos, se determinaron los fundamentos y principios metodológicos para la elaboración y explicación del modelo, así como la metodología para su instrumentación.

3.1 Principios metodológicos en que se basa el modelo

La Escuela Histórico Cultural tiene su fundamento en la filosofía materialista-dialéctica y concibe la comunicación y el aprendizaje como procesos históricos, cognitivos, reflexivos, dinámicos, activos y complejos, que ocurren siempre en un contexto histórico-cultural concreto. El individuo construye el conocimiento mediante la práctica social y su actividad consciente durante su intercambio con el mundo.

Los fundamentos teóricos expuestos en el Capítulo I y la caracterización del estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, han permitido profundizar en el objeto de estudio y determinar los principios metodológicos para la elaboración del modelo, para lo cual se elaboraron las siguientes preguntas:

- ¿Qué implicaciones metodológicas se derivan de los resultados del objeto investigado?
- ¿Representa cada principio la complejidad del objeto de estudio y la diversidad de las teorías de base?

El modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, regirá la planificación, la ejecución y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de la cultura física.

Los principios metodológicos que sustentan este modelo son:

1. La competencia comunicativa como objetivo rector de la enseñanza de lenguas extranjeras.
2. La tarea interactiva como célula del aprendizaje de lenguas.
3. El contexto como factor determinante en la comprensión, análisis y construcción de mensajes.
4. El intercambio de significados y su relación con la cultura.
5. La integración de la habilidad de expresión oral con las demás habilidades lingüísticas.
6. El aprender a aprender y el aprender a enseñar.
7. La integración de la habilidad de expresión oral en el discurso académico y su relación con las habilidades básicas de comunicación interpersonal.
8. El análisis de las necesidades de comunicación del estudiante.

Los principios evidencian la relación de la teoría con la práctica, la unidad de la escuela con la vida y la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. La competencia comunicativa como objetivo rector de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La comunicación es la razón de ser del lenguaje, y desde el punto de vista metodológico, el objetivo rector de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua. La comunicación dentro del modelo adquiere una dimensión social al considerar la lengua con una visión cultural del mundo; involucra los aspectos lingüísticos y pragmáticos.

La enseñanza comunicativa considera la lengua como algo más que un sistema de reglas; es un instrumento para la comunicación y para la transmisión de significado, lo que no implica que haya que despreocuparse del aspecto formal, de ahí la importancia del uso de la lengua en situaciones reales de comunicación para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, lo que se expresa en la utilización de textos científicos y en la modelación y experimentación de las funciones transaccionales que el estudiante necesita para la defensa del trabajo de diploma en función de su formación profesional. Esta orientación se materializa en la enseñanza basada en tareas interactivas.

Este principio avanza en una dirección humanística, sociocultural y educativa, a diferencia de los enfoques o modelos tradicionales. Indica que se atiende no solo a la

comunicación como fenómeno lingüístico, sino también a cuestiones sociales, puesto que involucra a la personalidad de quien aprende la lengua, con el fin de contribuir a su desarrollo integral como persona: autoestima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, y otras.

2. La tarea interactiva como célula del aprendizaje de lenguas.

En este principio, propuesto por Valdés (2003), cobran vigencia dos ideas: por una parte, la consideración de que el conocimiento del lenguaje no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir otros fines, como son todas aquellas actividades que demandan la comunicación humana; y por otra, la idea de que solo se aprende de un modo efectivo cuando se concientiza aquello que se pretende aprender; se trata de aprender a hacer y a reflexionar. Este principio mantiene la idea rectora de que la actividad de clase debe estar basada en tareas, y el lenguaje es el medio que se utiliza para resolver los problemas que en ellas se plantean.

La interacción social es la dinámica de la tarea y significa brindar oportunidades para que los estudiantes construyan conjuntamente significados, mediante los procesos de cooperación y socialización, que constituyen estrategias de necesidad vital para la formación humanista de los que aprenden en la simulación de situaciones, el desarrollo de la autoestima y la motivación.

Esta interacción implica acción y reflexión, intercambio de información, solución de problemas, trabajo en equipos, en parejas y en colectivo. La interacción se refiere al intercambio transaccional que consiste en usar la lengua para transmitir información, discutir o intercambiar contenidos, su uso está orientado hacia el intercambio de ideas.

El diseño de las tareas parte del análisis de las necesidades, que determina los objetivos y los contenidos; la metodología toma la tarea como unidad de trabajo en el aula para desarrollar el aprendizaje de la lengua y los procesos de comunicación que están implicados en él. La tarea interactiva promueve el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico puesto que:

- exige la atención del estudiante, tanto al contenido como a la forma del lenguaje,
- lo involucra en la solución de un problema comunicativo,
- favorece los procesos de comunicación y socialización,

- precisa contenidos propios de la habilidad de expresión oral en el discurso académico,
- ofrece diversas oportunidades de práctica y uso de la lengua en situaciones reales,
- tiene un carácter formativo: persigue el desarrollo integral de la personalidad del estudiante,
- produce un proceso de interacción verbal funcional, en el que se comparten significados en situaciones determinadas histórica y culturalmente, como lo es el acto de defensa en función de la formación profesional del estudiante. El enunciado se produce en el proceso de la interacción de los interlocutores, y de toda situación social compleja en la que este surgió.

A esta noción de interacción verbal funcional hace referencia Vigotsky (1962) cuando expresa que lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías, sino la utilización funcional del signo, y esto es lo que corresponde al lenguaje humano. Esta funcionalidad del signo se da a nivel de discurso, donde los agentes de la interacción son conformadores de significados.

3. El contexto como factor determinante en la comprensión, análisis y construcción de mensajes.

Solo a la luz de los factores contextuales, puede interpretarse, analizarse y construirse un mensaje, si se tiene en cuenta quiénes son los comunicadores, qué acontecimientos y temas se tratan, dónde y cuándo sucede la comunicación, qué condiciones y motivos facilitan que ocurra y la importancia socio-histórica o tecno-científica de la comunicación.

Este principio está íntimamente relacionado con la consideración de las funciones comunicativas como objetivos inmediatos y las formas lingüísticas como medios para expresar esas funciones, ya que estas últimas se realizan siempre en el contexto de determinada situación comunicativa; por consiguiente, las formas lingüísticas dependen de la función, y en última instancia, del contexto en que se utilizan. En este sentido, el profesor necesita enseñar a los estudiantes a manejar los parámetros del contexto.

4. El intercambio de significados y su relación con la cultura.

Este principio establece que la comunicación humana verbal se apoya en gestos, ruidos, movimientos, silencios que también sirven para transmitir significados y que son

distintos en las diferentes culturas y sociedades, en virtud de lo cual son compartidos por los interlocutores de una comunidad lingüística dada. Este principio reconoce que todo conocimiento se adquiere en el seno de una cultura y de acuerdo con una determinada visión del mundo, de manera que el aprendizaje de una lengua no puede ignorar la realidad y los contextos en que esta funciona, y no olvida la lengua como instrumento de comunicación y de relación social.

La lengua, como instrumento de interacción social de una comunidad es transmisora de valores y cultura de todo el pueblo, por lo que hablar una lengua no solo exige tener la posibilidad de emitir enunciados gramaticalmente correctos, sino también, conseguir que estos resulten adecuados desde el punto de vista sociocultural, según los contextos y los interlocutores.

Este principio enfatiza la necesidad de preparar al estudiante para que sea capaz de extraer información del contexto verbal y social como fuente para la reconstrucción y expresión oral del conocimiento en el discurso académico. Así, el conocimiento de la lengua no se reduce al dominio del sistema lingüístico, ni al intercambio de información, sino que se extiende al conjunto de significados culturales asociados a dicho sistema y que ayudan a interpretar la realidad (aspectos pragmáticos).

El aspecto novedoso de este principio radica en la consideración del conocimiento científico como parte de la cultura de todo el pueblo y de todos los pueblos y no de la élite y de los distintos grupos sociales dominantes, como ocurre en los modelos metodológicos y cursos producidos en los países capitalistas. Este principio aboga por la interacción del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación, y contempla procedimientos tales como: trabajar con materiales auténticos, entrar en contacto con hablantes nativos, respetar otras culturas y expresar oralmente en el discurso académico el conocimiento científico como componente de estas.

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en este principio implica el diseño de tareas interactivas, que exigen al estudiante la comprensión y construcción de la información para resolver tareas prácticas e intelectuales en el discurso académico. Se trata de apuntar no solo al desarrollo de los procesos psíquicos, sino también, y lo que es más importante, a los sentimientos.

5. La integración de la habilidad de expresión oral con las demás habilidades lingüísticas.

El desarrollo de la habilidad de expresión oral en este tipo de discurso se aborda desde una dimensión totalizadora e integral donde se tienen en cuenta sus relaciones con las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita, además, se asume el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa.

Expresa la necesidad de que toda tarea interactiva relacione las distintas habilidades lingüísticas de modo similar a como ocurre en la vida real, donde solo en raras ocasiones, estas habilidades se producen de manera aislada. La tarea interactiva para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, significa que los estudiantes escuchan, leen y escriben de fuentes y recursos que contribuyen a la planificación, ejecución y control de la expresión oral. Esta integración puede observarse en las tareas, en las etapas de interpretación, comunicación interpersonal y presentación.

La integración de las habilidades lingüísticas es un fuerte componente de la enseñanza comunicativa, ya que todas contribuyen al aprendizaje de los componentes lingüísticos y de los aspectos pragmáticos en el uso de la lengua. De igual forma, todas las habilidades contribuyen a la capacidad para interactuar con los demás, teniendo como herramienta fundamental, la expresión oral, y contribuyen además al desarrollo de acciones lingüísticas como son: el uso del vocabulario específico y general, enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada, construir tipos de oraciones; y acciones comunicativas tales como: enunciar con claridad las ideas, utilizar con corrección los elementos de la lengua y relacionar forma-función y contexto, entre otras.

6. El aprender a aprender y el aprender a enseñar.

Este principio se refiere a que la institución, por razones de tiempo y volumen de información, no puede aportar al estudiante el conocimiento que este necesita, y mucho menos, el que ha acumulado la humanidad, de manera que el reto consiste en enseñar al estudiante a aprender para que este busque el conocimiento por sí solo, lo seleccione

y lo procese según sus necesidades y posibilidades. Además es esencial que aprenda a enseñar puesto que así lo requiere su desempeño profesional.

Este principio exige la reflexión y el monitoreo del aprendizaje en términos de resultado y proceso. Por su parte, el monitoreo tiene lugar cuando el estudiante observa y corrige sus propios errores mientras aprende. Él conoce sus dificultades, las causas que las originan y las vías para eliminarlas.

Aprender a aprender implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje que son en última instancia, los mecanismos que establecen la relación entre factores del aprendizaje y sus resultados y que diferencian a los estudiantes aventajados de los más lentos (Ellis R., 1995:529-560).

La unidad del aprendizaje escolar (explícito) y el aprendizaje informal (implícito) reconoce que la situación de inmersión lingüística en la que viven los estudiantes extranjeros facilita el desarrollo de la lengua que se estudia, mediante un proceso de aprendizaje diferente al que suele suceder en la escuela. En este sentido, el aula de español no es el único punto de contacto con la nueva lengua, sino que es el conjunto del entorno escolar y social el que proporciona una exposición continuada a la misma. Los estudiantes hablan y se relacionan con miembros de la comunidad, al tiempo que resuelven situaciones comunicativas variadas relacionadas con su vida cotidiana. Este hecho, favorece que el aprendizaje del español como lengua extranjera en Cuba resulte un proceso relativamente rápido. Los estudiantes extranjeros viven en una situación de inmersión lingüística con condiciones ideales para que se dé un aprendizaje natural. Estas condiciones son: la exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse. Sin embargo, se trata de desarrollar además, la habilidad de expresión oral en el discurso académico, campo en el cual la inmersión no contribuye tanto como en el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación interpersonal.

7. La integración de la habilidad de expresión oral en el discurso académico y su relación con las habilidades básicas de comunicación interpersonal.

Si se parte del objetivo del modelo desde la perspectiva de la comunicación, que es el desarrollo de la competencia comunicativa en la habilidad de expresión oral en el discurso académico, significa saber usar la lengua española en un rango con diferentes

intenciones y funciones en el marco del discurso científico, variar su uso de acuerdo a las situaciones de comunicación donde se utiliza este lenguaje, producir textos científicos de forma oral y usar el sistema de la lengua con corrección y propiedad en el contexto de la presentación y el debate de las ciencias y las disciplinas académicas.

En el desarrollo de la habilidad de expresión oral va implícito el logro de las habilidades básicas de comunicación interpersonal que posibilitan el alcance de las del discurso académico con la realización de tareas que llevan consigo la solución de problemas. El estudiante utiliza las habilidades básicas de comunicación interpersonal como apoyo a la habilidad de expresión oral en el discurso académico. La realización de las tareas de aprendizaje exige de ambas, una como objetivo y las otras como instrumentales. Cuando el estudiante en el acto de defensa define, explica, argumenta, está a su vez consolidando las habilidades básicas de comunicación interpersonal, y transfiriendo de estas sus hábitos gramaticales, fonéticos y léxico-semánticos a la realización de aquellas funciones transaccionales. Por otra parte, en el acto de defensa como funciones complementarias los estudiantes se ven en la necesidad de intercambiar saludos y expresiones de comunicación diaria.

En el discurso académico, y para los efectos de esta tesis, es esencial la idea de que la función más importante del lenguaje es la comunicación de información, en la transmisión intencional de la realidad científica, proposicional, informativa, es decir, informar al auditorio acerca de los resultados de la investigación, transferir información mediante el uso del lenguaje, lo que le permite al hombre utilizar el conocimiento de su pensamiento y el de otros hombres en diversas culturas. Al lenguaje para realizar dicha función le llaman varios autores: lenguaje transaccional primario, el cual es objeto de la tesis que se presenta. Para este lenguaje se utiliza generalmente la lengua escrita, por eso es que la habilidad de expresión oral en el discurso académico se acerca más a la escrita que a la oral conversacional utilizada para la función interaccional del lenguaje.

8. El análisis de las necesidades de comunicación del estudiante.

La determinación de las necesidades plantea el problema del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, el de la contradicción entre lo que conocen los estudiantes y lo que desconocen y necesitan aprender. Para Swain y Canale (1996) el análisis de las necesidades comunicativas de estos es un principio de la enseñanza comunicativa.

Para la autora de esta tesis la pregunta: ¿por qué necesitan la lengua los estudiantes?, es esencial en la planificación de cualquier intervención dirigida al desarrollo de su interlengua en la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Los estudiantes necesitan desarrollar esta habilidad para poder realizar las funciones transaccionales que requiere el acto de defensa y su futuro desempeño profesional, entre ellas, explicar, argumentar, definir, describir, criticar y valorar, mediante las cuales producen los aspectos lingüísticos y pragmáticos con corrección y propiedad. Para satisfacer las necesidades de los estudiantes hay que tener en cuenta las situaciones comunicativas que se relacionan con su actividad académica y profesional, lograr que comprendan el uso adecuado de la lengua según el contexto y los procesos de comunicación, verbal y no verbal.

En la presente tesis se asume el español para fines académicos puesto que se aborda el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, de esta forma se establecen expectativas que los estudiantes esperan conseguir en función de su perfil a partir de la defensa de su trabajo de diploma. De tal manera el aprendizaje es concebido como un tipo de inmersión en situaciones comunicativas especializadas determinadas por las necesidades de los estudiantes.

El estilo científico y la terminología especializada en el modelo

El estilo funcional científico es un nivel de uso lingüístico cuyas peculiaridades se basan esencialmente en el léxico que responde a las exigencias terminológicas propias de cada ciencia y se forman, como cualquier sistema de signos, por pura convención. Barber (1988), analiza el componente léxico y establece tres categorías de palabras que conforman el discurso científico: las altamente especializadas, el léxico semi-técnico o semi-científico y el correspondiente al registro formal requerido en el discurso científico general que evolucionó con el desarrollo de la lingüística general y aplicada (Martínez, M. F. 2000).

El uso de la lengua en determinados ámbitos profesionales genera un léxico particular, especialmente técnico y científico. Una de las vías que tiene el hombre para acceder a él, a los avances y enfoques de las diferentes ciencias es la interacción con textos que lo posibiliten, y estos son los científicos. Toda ciencia tiene su propio corpus terminológico, algunos de sus términos se popularizan y se integran en la lengua

común. *“No hay diferencias reales entre el lenguaje técnico y el científico, si algo los distingue es la orientación del discurso: teórico-descriptivo el científico y encaminado a la práctica el técnico”* (Cascón, M. E. 1994:31).

El texto científico tiene entre sus rasgos lingüísticos: el carácter normativo del lenguaje que debe ser objetivo, el orden lógico de los contenidos, la creación de sistemas de símbolos propios de cada ciencia, el predominio de la entonación enunciativa (la interrogación, solo para plantear una cuestión o problema como elemento didáctico), la existencia de un vocabulario propio y especializado, entre otros.

La cualidad semántica más destacada del léxico científico es su univocidad y precisión, pues cada término en un texto ha de referirse a un solo concepto (monosemia) y su análisis y comprensión tienen sus especificidades. Como plantea van Dijk (1980), los textos no solo tienen un contenido diferente, sino que también su estilo, las operaciones retóricas y las funciones pragmáticas y sociales son diferentes.

El uso del estilo científico no significa desestimar el empleo de otros niveles de uso con los que el estudiante habrá de interactuar en las disímiles situaciones de comunicación, sino proveerlos de una competencia lingüística, cognoscitiva y pragmática que favorezca su acceso al lenguaje de las ciencias. (López, C. 2001). El lenguaje científico constituye el instrumento de comunicación para exponer, discutir y debatir ideas científicas, de manera que el aprendizaje de cualquier ciencia supone el dominio de este lenguaje, sobre la base de la reflexión.

Para el desarrollo de la habilidad de expresión oral necesario en el ejercicio de culminación de estudios, los estudiantes deben tener en cuenta algunas características del discurso académico oral, como son:

- a. Su semejanza con el discurso escrito, pero con determinadas modificaciones, y su diferencia sustancial con el conversacional.
- b. La importancia que tienen la pronunciación, la entonación y el ritmo para causar efectos positivos en el auditorio, así como los recursos paralingüísticos que lo apoyan.
- c. La existencia de marcadores discursivos para comenzar, mover, ordenar, clarificar y cerrar el discurso.
- d. El reconocimiento de que todo discurso académico gira alrededor de un tema relacionado con la ciencia o la especialidad y que la relación de los componentes del

texto con el tema es lo que asegura la relevancia y la coherencia. Primero se anuncia el tema, para entonces hablar sobre él.

e. La existencia de preceptos que deben considerarse, como por ejemplo, las máximas de cantidad, calidad, manera y relevancia (Grice, en Leech, 1983: 16).

f. La necesidad de reorganizar el discurso mediante la repetición de ideas y frases. Se retoman ideas del interlocutor, se varía el orden de las palabras, se utilizan marcadores de recordación, entre otros recursos.

g. La estructuración del discurso de lo general a lo particular; del todo a las partes, a los componentes; del contexto al texto; del tema a los elementos; de lo interno a lo externo o viceversa; del poseedor a lo poseído (van Dijk, 1977: 106).

En el discurso académico el lenguaje no es puramente científico en su uso ya que adquiere colorido con expresiones formales del lenguaje general que le ofrecen elegancia, riqueza y cortesía. Por ejemplo, la introducción de un tema científico con expresiones como *“me gustaría, “si ustedes me lo permiten”*, o con una imagen que demuestra su alcance social, crea un impacto en el auditorio diferente a cuando se dice *“El tema de mi tesis es...”*

Como plantea van Dijk (1980), el concepto de estilo se refiere al uso de la lengua, pero en este caso alude a propiedades especiales, individualizadoras, dentro de contextos sociales especiales, y a funciones y acciones/efectos especiales dentro del proceso de comunicación. Y añade, *“el estilo no se puede estudiar convenientemente a partir de palabras, grupos de palabras, frases individuales, ya que se refiere al enunciado lingüístico como totalidad, que sería más adecuado el marco de la ciencia del texto”* (van Dijk, 1980:61).

El conocimiento de la terminología especializada en el modelo posibilita el acceso a diferentes fuentes de información como diccionarios especializados, enciclopedias y literatura científica diversa, corroborado en la realización de las tareas que implicó la elaboración de fichas de contenido, resúmenes, valoraciones críticas y otras, como formas de preparación del estudiante para la realización del ejercicio académico en función de su formación profesional.

Existe entonces en los estudiantes no hispanohablantes de cultura física, la necesidad de aprender a comunicarse utilizando la terminología y la simbología de la ciencia. Se

induce así, que la práctica reflexiva y la comunicativa van a la par en el modelo que se propone.

Peculiaridades del lenguaje especializado de la cultura física en el modelo

El lenguaje deportivo ha adoptado diversos cambios desde su surgimiento; primero fueron extranjerismos-anglicismos, con posterioridad se convirtieron en neologismos de dominio popular y, por último, muchos de ellos han entrado en el léxico oficial del idioma, ya sea en su forma traducida, por ejemplo: receptor, lanzador, bateador, entre otros, o en su variante castellanizada, es el caso de béisbol, fútbol y otras, que aunque conservan su pronunciación extranjera, han adoptado esta ortografía y han sido asimiladas por la población. Coexisten así para algunos deportes los dos nombres, el traducido y el castellanizado: pelota y béisbol, balompié y fútbol, baloncesto y básquetbol, balonvoleo y voleibol (Depestre, 2006).

La terminología deportiva se ha caracterizado por la utilización de diferentes nombres para un mismo deporte o posición. En Cuba se dice “*béisbol*” y “*pelota*”, mientras en España el juego se conoce como “*pelota base*”. Los cubanos llaman “*torpedero*” al jugador situado entre la segunda y tercera bases, y en otros países latinoamericanos se les denomina “*parador corto*”, de la traducción literal “short-stop”.

El léxico deportivo, compuesto en su mayor parte por profesionalismos, comparte algunas de las características de la jerga. El empleo de extranjerismos y profesionalismos en la esfera deportiva se ha generalizado, y su utilidad es cada vez mayor en todos los niveles, aunque exige de esmero para el cuidado del idioma. Se trata en sí, de que el abuso y descuido en la selección de voces sinónimas como: *jardinero/guardabosque*, *fildeador/camarero* y otras, no afecten en extremo el lenguaje elegante, sencillo y bien articulado, que comprenden las palabras que tratan de instruir, para que no se dificulten la interpretación del mensaje ni los diferentes niveles de terminología científica que exige el acto de defensa de los trabajos de diploma en función de la formación del futuro profesional de la Cultura Física.

Al hacer uso del estilo científico, los estudiantes no hispanohablantes acceden a contenidos relacionados con disciplinas como: morfología, pedagogía, psicología, ciencias sociales, deporte, cultura física terapéutica, recreación y otras, en las que se produce la interacción con los metalenguajes; es así como el lenguaje se hace objeto y

tema de reflexión y conversación a través de la comprensión y construcción textual oral presentes en los trabajos de diploma como parte de su formación profesional.

3.2 Estructura del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas

En esta investigación se parte del concepto de modelo didáctico que ofrece Valle Lima (2009:4) para la concepción de modelo que se muestra. Según este autor, es *“una abstracción de aquellas características esenciales de un objeto o fenómeno para su mejor estudio y que permite descubrir nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio para poder transformar la realidad”*.

Se considera el modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas como la representación de las características esenciales del sistema de habilidades que se requiere para el desarrollo de la expresión oral en el discurso académico, de los estudiantes de Cultura Física. El modelo se fundamenta en teorías acerca de la comunicación y la interacción y es, además, un instrumento para la enseñanza del español como lengua extranjera basado en la tarea interactiva como célula del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tarea interactiva se dan los procesos de comunicación e interacción y se concretan los componentes personales y no personales que intervienen en el objeto de estudio.

El modelo teórico-metodológico que se presenta se centra en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la interacción como vía para educar al estudiante, desarrollar su pensamiento, su competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y la familiarización con la cultura de los distintos pueblos.

Este modelo parte de las necesidades educativas de los estudiantes y su relación con las necesidades sociales. Está diseñado para aprender el código lingüístico y su uso en la habilidad de expresión oral en el discurso académico para expresar el conocimiento científico a favor del progreso personal del individuo y de la consolidación de la sociedad. El proceso de comprensión del modelo ha de verse como el tránsito dialéctico de un nivel a otro, el salto a un estadio superior de desarrollo.

Este modelo se elaboró siguiendo una secuencia de fases que reflejan la integración y concreción de los principios metodológicos. Estas fases son las siguientes:

1. Determinación de las necesidades comunicativas y académicas de los estudiantes en función de su formación profesional.
2. Determinación de los objetivos generales.
3. Elección de los temas de enseñanza del español para fines académicos.
4. Formulación de los objetivos específicos.
5. Precisión de las áreas de contenidos que se corresponden con los temas.
6. Elaboración de las tareas interactivas que contribuyen al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
7. Precisión de los procedimientos de enseñanza que promueven la interacción, y de las estrategias de aprendizaje que serán orientadas a los estudiantes.
8. Determinación de cómo evaluar la actuación de los estudiantes en la realización de las tareas.

Estas fases, a diferencia del internacionalmente conocido modelo de Taba (1962), incluyen la elaboración de las tareas interactivas finales y sus correspondientes tareas posibilitadoras.

El modelo teórico-metodológico considera las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los estudiantes en función de su formación profesional, detectadas en la caracterización de su interlengua en la habilidad de expresión oral en el discurso académico. De la habilidad de expresión oral como objeto de investigación y su desarrollo como objetivo del modelo, se derivan los contenidos de enseñanza, y en particular, los relacionados con el sistema de la lengua y los aspectos pragmáticos del discurso académico.

Los nexos recíprocos que se establecen entre los componentes del sistema, en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinan la relación objetivos-contenidos-métodos que se materializa en el modelo. Los métodos, apoyados por los medios de enseñanza, que incluyen la tecnología digital, ofrecen las oportunidades a los estudiantes para que modelen y experimenten los procesos comunicativos de intercambio de información, selección y retroalimentación, entre otros, los que son factibles gracias a la utilización de estrategias de enseñanza como el trabajo cooperativo y otras técnicas que involucran y comprometen a los estudiantes en la

solución de problemas y facilitan la interacción social de la comunicación en el aprendizaje de la lengua.

Objetivos, contenidos y métodos se someten constantemente a un proceso de evaluación, que posibilita la retroalimentación de su funcionamiento, y los resultados que se logran, a un proceso de análisis que permite su perfeccionamiento constante.

Es la tarea la que da concreción a todos los componentes del modelo, en la cual los estudiantes asumen un papel protagónico, y en su ejecución realizan diversas funciones, según sus roles. La tarea ofrece oportunidades para interactuar reflexivamente, aplicar estrategias comunicativas y de aprendizaje y desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Por otra parte, el proceso de construcción del modelo transita por la etapa de planificación y organización, a las cuales pertenecen las fases de determinación de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos generales y específicos, la selección de los contenidos, los métodos, los medios y las formas de evaluación. En la etapa de ejecución, se instrumenta en la práctica pedagógica todo el proceso de enseñanza-aprendizaje planificado, se realizan las tareas, se promueven las estrategias de aprendizaje y se desarrolla la habilidad de expresión oral en el discurso académico. En la de control, se valora el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la habilidad de expresión oral y los resultados logrados en la implementación de las tareas, en las que los estudiantes deben realizar las funciones transaccionales orales que requiere el discurso académico.

Estas fases están en correspondencia con las señaladas por Leontiev, A.A. (1982) en su teoría de la actividad verbal.

La característica más significativa del modelo es la introducción de las tareas interactivas finales y posibilitadoras. En este sentido, las tareas posibilitadoras preparan a los estudiantes para poder resolver la tarea final, dirigida al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

El análisis lingüístico que se realiza durante la realización de las tareas posibilitadoras, constituye un continuo viaje del texto al contexto y del contexto al texto, con énfasis en la situación comunicativa, el uso y significado de las formas lingüísticas, a diferencia de

otros modelos que focalizan en un primer plano el código lingüístico y su estructura en términos fonéticos, fonológicos, sintácticos, morfológicos, lexicales y semánticos.

La tarea se diseña a partir de las necesidades de los estudiantes y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos, contrario a los modelos tradicionales que ofrecen ejercicios, no tareas, y que no consideran las necesidades de los estudiantes, puesto que se centran en los contenidos y programas.

Las tareas implican nuevas funciones para los estudiantes y para los profesores. Los primeros escuchan y debaten temas científicos con sus compañeros o profesionales, intercambian y analizan la producción científica de los demás, asumen responsabilidad por su propio aprendizaje, mientras que los segundos asumen el papel de guías y conductores.

La graficación del modelo indica una jerarquización de sus componentes que considera los postulados de la Escuela Histórico Cultural como expresión epistemológica basada en el materialismo dialéctico, premisas presentes también en el producto científico de la tesis, es decir, el modelo teórico-metodológico y su concreción en el programa de tareas interactivas.

Los fundamentos teóricos vigotskianos ofrecen una serie de conceptos como son la interacción, la actividad verbal, el significado, el contexto, entre otros, que se convierten desde una visión psicopedagógica y lingüística, en elementos clave de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes no hispanohablantes en general y a los de Cultura Física en particular, como solución al problema relacionado con la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

El logro de los objetivos que muestra la graficación del modelo tributa al desarrollo del español para fines específicos, en particular, los académicos, en función de enriquecer la formación profesional del futuro egresado de la Cultura Física.

El modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas se representa gráficamente así:

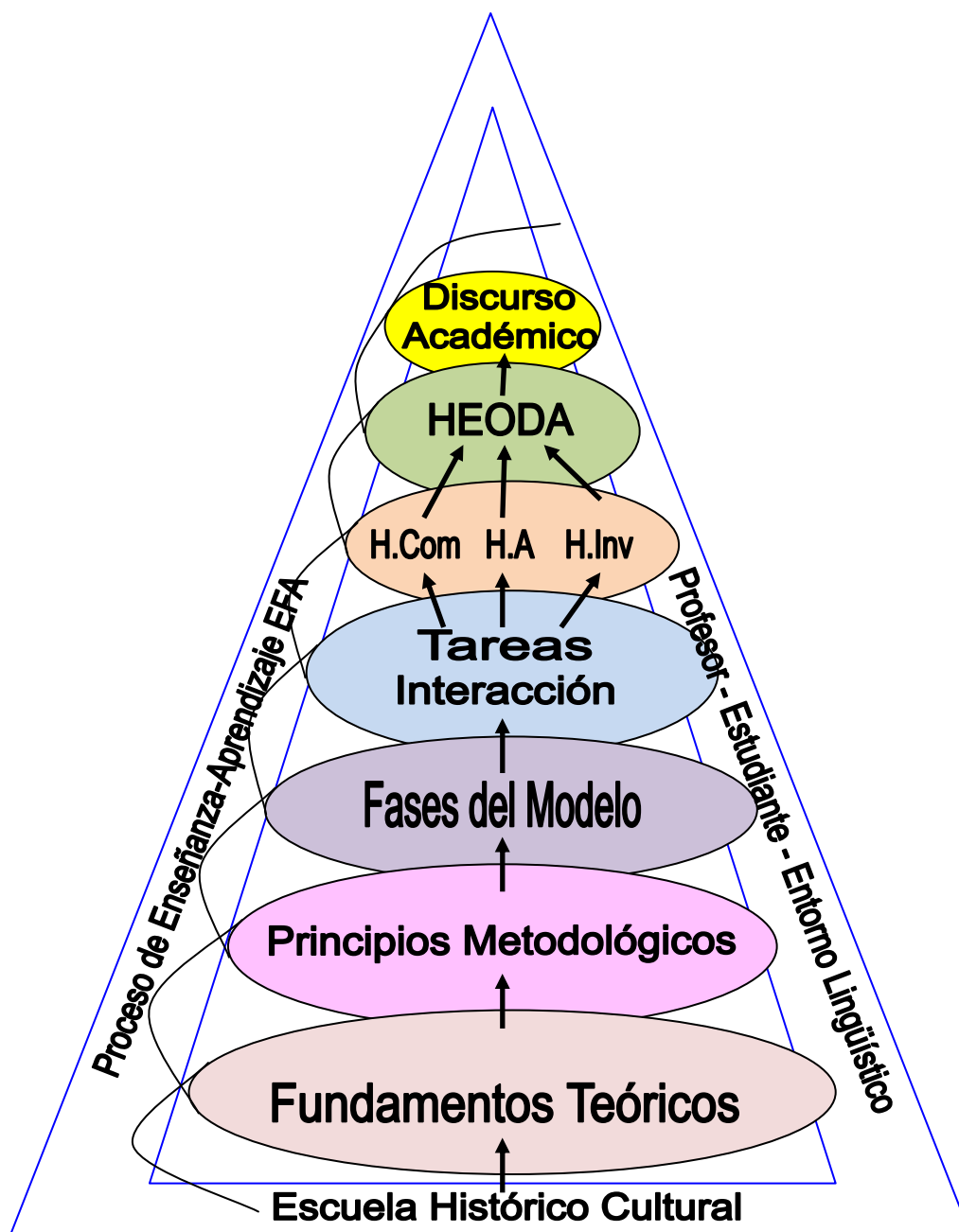


Fig.1 Modelo Teórico-Metodológico basado en tareas interactivas

Leyenda: H. Com: Habilidades comunicativas
 H. A : Habilidades académicas
 H. Inv : Habilidades investigativas
 HEODA: Habilidad de expresión oral en el discurso académico
 EFA: Español para fines académicos

3.3 Características del modelo

Este modelo supone un proceso de enseñanza-aprendizaje formativo, interactivo, comunicativo, holista e integrador, de base cognitiva y esencialmente humanista, en el que un grupo de estudiantes disfruta y se responsabiliza, en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades académicas y profesionales.

El modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas aspira a que el estudiante sea capaz de interactuar oralmente en situaciones donde exista una razón social y personal para hacerlo. Aunque el propósito del modelo va dirigido al desarrollo de la habilidad de expresión oral para prepararlo para el acto de defensa, su alcance social va más allá, ya que enriquece el desempeño profesional del estudiante, su sensibilidad lingüística y su cultura general integral, lo que exige dominar el español con corrección y fluidez.

Esto tiene lugar en un marco de socialización y cooperación, en equipos o parejas, lo que les permite autorrealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud y pensamiento, transferibles a nuevas situaciones producidas por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de las competencias y del universo del saber creado, facilitado y dirigido por el profesor.

El desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en el modelo que se propone, enfatiza en el contenido lingüístico de los estudiantes, de forma tal que se encuentre en función de las exigencias del acto de defensa del trabajo de diploma como parte de su formación profesional en general.

Este modelo, en armonía con una visión amplia y enriquecido por la metodología comunicativa, enfatiza en las actividades de discusión abierta, sin restar atención a la gramática, al desarrollo de las habilidades escritas y de las habilidades orales en el discurso académico, lo que se evidencia en que:

- a. El desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico ocurre mediante la interacción social y la puesta en práctica de funciones comunicativas con contenidos de las disciplinas y las ciencias relacionadas con el deporte y su enseñanza.

- b. Los componentes del sistema lingüístico no son el centro del aprendizaje de la lengua, pero sí constituyen focos de atención, de ahí la importancia de la práctica para erradicar las deficiencias de los estudiantes en la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
- c. La calidad en el discurso que producen los estudiantes implica el dominio de la habilidad de expresión oral.
- d. La habilidad de expresión oral en el discurso académico se aprende mediante los procesos de interacción social, comunicación y socialización.
- e. Las tareas interactivas son significativas ya que involucran a los estudiantes en comunicaciones reales donde modelan y experimentan la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
- f. La habilidad de expresión oral en el discurso académico se apoya en las habilidades básicas de comunicación interpersonal que han desarrollado los estudiantes, que les permiten asumir el reto de mejorar el desarrollo de dicha habilidad.
- g. Tanto la corrección como la propiedad en el discurso académico, son parámetros a los que aspiran las tareas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral.

Además de la atención dada al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en este modelo se hace énfasis en la forma en que los estudiantes aprenden (el cómo), pues como afirman Hutchinson y Waters (1987:82) *“el punto de partida de toda enseñanza debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden...”*, de ahí la importancia de utilizar procedimientos que faciliten mejor el aprendizaje en las tareas y de orientar el papel del profesor y los estudiantes.

3.4 El aprendizaje en el modelo

El objetivo del aprendizaje en el modelo es la competencia comunicativa a partir de los géneros discursivos orales propios de la defensa de trabajos de diploma como parte de la formación profesional de los estudiantes. El trabajo con los textos auténticos facilita el conocimiento de usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada. La descripción de las funciones comunicativas, la relación entre los interlocutores, el análisis de las partes del discurso, la sintaxis, la morfología, la fraseología y la terminología del uso de la lengua se enmarcan en cada tipo de texto,

se considera además su objeto de aprendizaje, la cultura profesional a la que pertenece el estudiante y la lengua que estudia. La metodología que se propone se basa en el enfoque por tareas, la cual garantiza la participación activa del estudiante en la resolución de problemas académicos reales en función de su formación profesional.

El aprendizaje es visto desde una perspectiva diferente a la enseñanza tradicional, de manera que es el resultado de procesos como los siguientes:

- Creación de interacciones significativas e intencionales en situaciones cercanas al debate científico.
- Negociación de significados entre los estudiantes y entre estos y los profesionales de la comunidad científica.
- Aprendizaje y uso de la lengua en armonía con la retroalimentación que se produce entre los interlocutores.
- Atención al lenguaje que se escucha y/o se lee para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante en el ámbito académico y profesional.
- Relación de las habilidades comunicativas con las habilidades investigativas.
- Unidad de la reflexión y la acción en el perfeccionamiento de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Por otra parte, la aplicación del modelo teórico-metodológico permite establecer la comunicación en situaciones reales o lo más cercanas posible a la realidad, proveer de oportunidades a los estudiantes para que practiquen, usen lo que saben, y continúen desarrollando tanto la corrección como la fluidez en su discurso oral. Asimismo, posibilita que se integren las diferentes habilidades y que los estudiantes induzcan o descubran las reglas gramaticales y de uso.

El modelo lleva implícito que el aprendizaje ocurra en la interacción social, mediante las etapas dialécticamente concebidas de información de entrada, interiorización e información de salida, proceso que refleja durante todo su ciclo la dimensión afectiva del estudiante, como se ilustra en la figura 2.

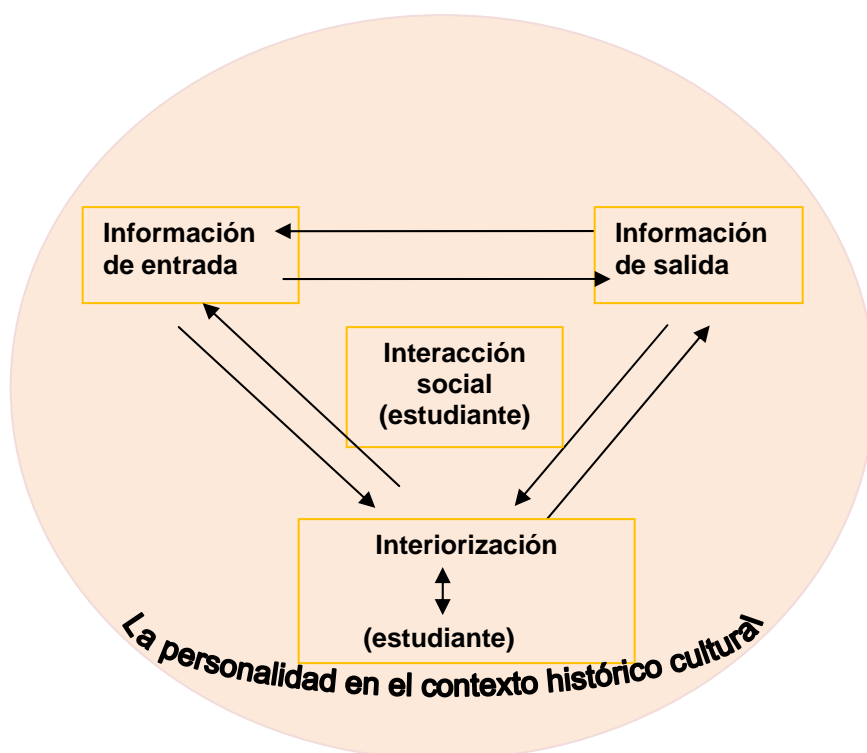


Fig. 2 Cómo aprenden los estudiantes con el modelo

La información de entrada debe responder a las potencialidades y necesidades de la zona de desarrollo próximo del estudiante, para que sea comprensible por él.

Es en la interacción con el texto, consigo mismo y con los demás, que ocurre el proceso de interiorización, en el cual se encuentran los nuevos conocimientos con el conocimiento previo que posee el estudiante. El proceso de formación del conocimiento mediante la interacción continúa cuando el estudiante lo convierte en información de salida a través de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, ya que monitorea la calidad de su mensaje en términos de contenido y forma. Todo este proceso cognitivo está matizado por la esfera afectiva que posee el estudiante, la cual se expresa en necesidades, aspiraciones, motivaciones, experiencias previas, sentimientos y actitudes.

Los contenidos que se enseñan incluyen la habilidad de expresión oral en el discurso académico, el lenguaje científico y las formas lingüísticas, necesarias para expresar las funciones comunicativas en las situaciones creadas de aprendizaje.

Como el modelo parte del análisis de las necesidades de los estudiantes, es necesario que se especifiquen los siguientes componentes:

- los objetivos para los cuales el estudiante necesita la lengua española,
- las situaciones comunicativas en las que usan la lengua,
- los roles sociales que asume en el acto de defensa en función de su formación profesional,
- los eventos comunicativos para los que necesita la lengua: actos de defensa, participación en eventos, debates científicos,
- las funciones comunicativas que exigen esos eventos o acontecimientos comunicativos,
- los conceptos que exigen los temas científicos relacionados con el deporte y su enseñanza,
- la habilidad de la retórica de la expresión oral en el discurso académico,
- las normas de pronunciación y entonación,
- el contenido lingüístico propio del lenguaje científico.

El modelo presenta un prototipo de tarea con tres etapas, determinadas por la autora como: interpretativa, interpersonal y de presentación, debido a la interconexión de la comunicación en diversas actividades, reflejada en cada una de las etapas las cuales facilitan las funciones didácticas del aprendizaje. Cada tarea provee información y estimula la interacción necesaria para que los estudiantes realicen la tarea siguiente. De tal manera, las tareas están interrelacionadas y construidas unas sobre otras. Se estructuran dentro de un contexto temático singular. Los estudiantes primero realizan una tarea interpretativa, donde escuchan o leen un texto científico, con o sin apoyo visual, acerca de contenidos relacionados con la cultura física, responden preguntas e interpretan la información. El profesor les ofrece la retroalimentación necesaria sobre sus modos de actuación durante esta etapa, para más tarde usar esa información sobre el tema leído o escuchado en la comunicación interpersonal con su compañero de clase o en equipo y finalmente, resumen y expresan el conocimiento con una tarea de presentación. Las tareas incluyen la lectura de textos científicos, la interacción oral con los demás y la presentación oral de temas de investigación a auditorios de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad científica.

Las tareas son concebidas con un enfoque sistémico y versan acerca de temáticas relacionadas entre sí; incluyen funciones propias del discurso académico oral; su

gradación ha tenido en cuenta el tránsito de lo simple a lo complejo y se ofrecen los niveles de ayuda necesarios. Todo esto permitió intensificar el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, tanto en los aspectos lingüísticos como pragmáticos de la lengua española. En cada una de las tareas se orienta el trabajo colaborativo, en grupo y se consideran las estrategias de aprendizaje.

La existencia de la dinámica de grupo (Pichón Riviere, 1995) para realizar las tareas, armoniza con los fundamentos psicológicos, filosóficos y sociológicos que sustentan el modelo. La interacción que se requiere solo es posible lograrla en el grupo, en su dinámica y estructura como condición indispensable para que el modelo y las tareas adquieran vida, es decir, funcionen. La dinámica de grupo implica las diversas relaciones que se establecen entre los distintos sujetos como personalidad. Esta es la condición esencial para la aplicación del modelo y la utilización de las tareas.

Las tareas se caracterizan además por el desarrollo de los aspectos de la competencia sociolingüística y estratégica ya adquiridos por los estudiantes en el uso comunicativo de la lengua materna, las características gramaticales y léxico-semánticas dominantes del español para las funciones transaccionales en el discurso académico, por ofrecer oportunidades para que los estudiantes interactúen e intercambien significados con hablantes nativos plenamente competentes y respondan a necesidades comunicativas auténticas en el discurso académico en situaciones reales.

Las tareas se han elaborado a partir del contexto sociocultural en que están inmersos los estudiantes, de tal manera reflejan las condiciones materiales existentes como base de las necesidades de la comunicación en la sociedad. Las tareas contienen conocimiento científico y elementos socioculturales que necesitan aprender y transmitir los estudiantes para desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico, que les posibilite defender con corrección y propiedad sus trabajos de diploma y satisfacer las exigencias de la comunicación en su desempeño profesional.

Las tareas toman como punto de partida el conocimiento previo que poseen los estudiantes, en términos de desarrollo de habilidades, interacción y funciones comunicativas así como dominio de los niveles fónico, gramatical, léxico-semántico y cultural. Van dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes de Cultura Física, y permiten elevar los niveles de

comunicación de una forma amena en un ambiente favorable; ofrecen oportunidades y posibilidades para el intercambio de conocimiento científico; estimulan el desarrollo de la expresión oral y enfocan la comunicación como un instrumento que cumple funciones cognitivas, comunicativas y afectivas.

La metodología que se indica en la implementación del programa de tareas asegura un alto grado de satisfacción ya que facilita la participación activa, reflexiva y creadora de los estudiantes, quienes se involucran y comprometen con la realización de estas, sin temor a cometer errores, además sentirán las tareas necesarias e imprescindibles para elevar la cultura general integral y mejorar sus niveles de comunicación oral.

La reflexión constituye un aspecto esencial de la investigación-acción, donde el proceso investigativo se manifiesta como una espiral, y la acción es seguida de la reflexión, que posee intencionalidad basada en la situación y exige otras acciones.

Las tareas favorecen el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales y de uso de la lengua, lo que contribuye a la formación de una sensibilidad lingüística, los estudiantes sienten la necesidad de perfeccionar la corrección y la propiedad en el uso de la lengua para expresar los elementos del conocimiento científico del contexto donde se desempeñan profesionalmente. La sensibilidad lingüística implica además, la concientización de las posibilidades reales que poseen los estudiantes para expresar ideas relacionadas con sus vidas, su profesión y su contexto académico y cultural. Las tareas ofrecen oportunidades para que los estudiantes revelen sus potencialidades y se conviertan en comunicadores competentes, hecho que significa progreso, y así lo sienten, no solo en su vida profesional, sino también en la personal.

Las exigencias de las tareas en relación con el registro de la lengua provocan un impacto positivo en los estudiantes puesto que son más cuidadosos a la hora de seleccionar las formas lingüísticas correctas de acuerdo a las situaciones comunicativas formales creadas en las tareas.

Se les pidió a los estudiantes que describieran los pasos de la tarea cada vez que terminaba su ejecución, y que dijeran para qué se había realizado. Todos describieron el objetivo de la tarea, por supuesto en su lenguaje, y mencionaron al menos las acciones esenciales: definir, argumentar, explicar, describir.

En la elaboración de las tareas se tuvo en cuenta la cultura de los estudiantes, de manera que no se hiriera la sensibilidad del interlocutor por parte del profesor u otro estudiante. Es por ello que los procesos de comunicación ocurrieron en un ambiente de empatía y en un constante intercambio de significados.

Es recomendable la participación de los estudiantes, al menos, en la sugerencia de cuáles deben ser las tareas finales. El diseño de la tarea va acompañado de la elección de los procedimientos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las oportunidades de interacción que se les ofrecen son decisivas para considerar y garantizar la lealtad al modelo interactivo que se sigue. En este modelo la enseñanza de la lengua no se reduce a la esfera lingüística, sino que abarca también las dimensiones cognitiva, social y afectiva.

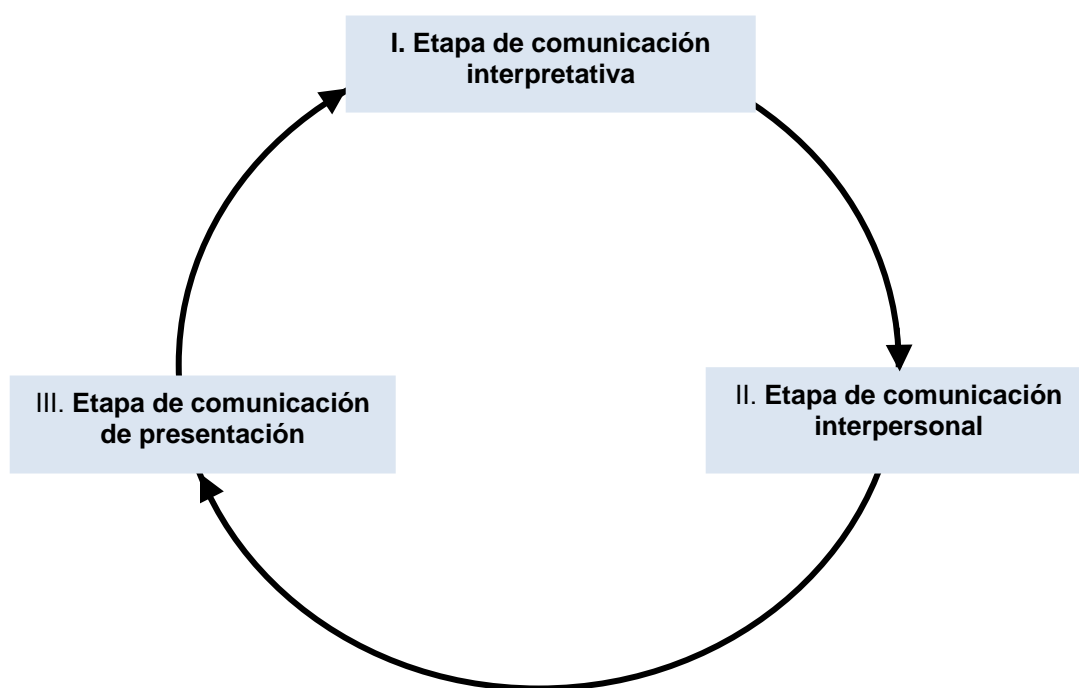


Fig. 3 Cómo aprenden los estudiantes en las tareas

Finalmente, los estudiantes se involucran en la etapa de presentación mediante el intercambio de los resultados de sus investigaciones, sus criterios y opiniones en mesas redondas y debates, apoyados generalmente con información digital. Esta etapa puede ser grabada o filmada, lo que asegura una mejor retroalimentación.

La propuesta de enseñanza que presenta el modelo se materializa en las tareas reales basadas en las necesidades de los estudiantes. Estas necesidades integran fundamentalmente las habilidades comunicativas, y toman en consideración la interrelación natural, que generalmente ocurre entre estas habilidades, en la actividad profesional en la especialidad de cultura física.

3.5 La evaluación en el modelo

En la concepción del modelo, la evaluación mide los conocimientos y habilidades en situaciones reales, similares a las que ocurren en los ejercicios académicos y está en correspondencia con los objetivos, componente rector del proceso docente-educativo. El objetivo de la evaluación es primeramente educar y mejorar la actuación del estudiante (McNamara, 2007). El modelo la concibe en estrecha relación con la enseñanza y el aprendizaje, e incide tanto en el proceso como en los resultados. Se realiza un control integral de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, lo que significa que se mide tanto el conocimiento acerca del sistema de la lengua como su uso.

El contenido de las tareas incluye, además de información científica acerca del deporte y su enseñanza, aspectos de la cultural general que enriquece los contextos de aprendizaje. Se utilizan textos auténticos escritos y orales en oposición a los adaptados o especialmente preparados para la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, se utilizan textos como: *La preparación psicológica del deportista*, *La historia del fútbol*, *La internacionalización de la Amazonía*, *El hambre malogró su oro olímpico*, y *El Dopaje en el deporte*, entre otros. Algunos de estos textos familiarizan a los estudiantes con las expresiones relacionadas con el lenguaje de la cultura física, les presentan una muestra de funciones transaccionales de la lengua y les permiten apropiarse de conocimientos que necesitan para desarrollar sus temas de investigación.

La tarea exige la interpretación de textos científicos, la comunicación interpersonal y la presentación de los temas, que modelan el acto de defensa de los trabajos de diplomas en función de la formación profesional, en plena armonía con los principios de la unidad de la universidad con la vida, la teoría y la práctica y la interacción significativa y transformadora del estudiante en el contexto histórico-cultural.

La evaluación diseñada para las tareas es dinámica. El examinador (profesor) interviene con el objetivo de ayudar al examinado (estudiante) a mejorar su actuación que está siendo evaluada, de la misma forma que el profesor guía a los estudiantes en el desarrollo individual en el aula. Al intervenir, el examinador enseña al estudiante cómo actuar mejor durante el examen. La retroalimentación constante y oportuna es esencial en este tipo de evaluación.

La evaluación que se utiliza del aprendizaje en las tareas se basa en los modos de asimilación y actuación de los estudiantes para mejorar su desempeño en la habilidad de expresión oral en el discurso académico. Se facilita la coevaluación y se comparten los criterios de evaluación con ellos, se valora el papel de la retroalimentación y la utilización de la información para mejorar las tareas. Los modos de actuación expresan las tareas y retos que el estudiante encuentra en el acto de defensa del trabajo de diploma y en su vida profesional futura, se evalúa la integración de conocimientos y habilidades que requiere el estudiante para resolver la tarea, y se ofrecen oportunidades durante la evaluación para que reflexione, practique, consulte fuentes, se retroalimente, autoevalúe, y perfeccione sus productos.

3.6 Valoración que hacen los expertos del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas

Para corroborar el grado de validez del modelo se utilizó el método de criterio de expertos, apoyado en el método estadístico Delphi. Se consideraron como expertos los doctores y masters que han investigado en la enseñanza de lenguas extranjeras y otros especialistas en el perfil profesional de los estudiantes. De los 35 que se consultaron, 32 eran cubanos, dos españoles y una panameña, pero solo 30 dieron sus valoraciones.

En la valoración del modelo se establecieron las siguientes etapas: determinación del objetivo, selección de los expertos, elección y ejecución de la metodología, y procesamiento de la información, además se exigió que los expertos seleccionados tuvieran conocimiento del problema investigado, capacidad de análisis, espíritu crítico y autocrítico, disposición a emitir sus criterios, así como posibilidad real para hacerlo. Los parámetros que se consideraron fueron: el grado científico, el título académico, la

experiencia profesional, la especialización en el tema, la producción científica, las investigaciones relacionadas con la temática y las motivaciones personales de cada uno de ellos.

Al inicio, se les propuso a los posibles expertos que hicieran una autovaloración acerca de su competencia y las fuentes que les permitieron argumentar sus criterios en el tema de la investigación (Campestrous, L. y Rizo, C., 1998). Se solicitó al experto su valoración acerca de su grado de conocimiento, en una escala de cero a 10, donde cero representó el desconocimiento sobre el tema y 10 la máxima noción. Según su propia autovaloración, situó en algún punto de la escala su nivel de conocimiento y el resultado se multiplicó por 0.1, lo que conformó su *coeficiente de conocimiento* (K_c).

El *coeficiente de argumentación* (K_a) se estimó a partir del análisis que realizó el posible experto de sus conocimientos. Para determinar este coeficiente, se le pidió que seleccionara cuál de las fuentes él consideraba que había influido en su conocimiento, de acuerdo con el grado de influencia (alto, medio y bajo) que poseía de cada una de ellas. Los valores totales obtenidos posibilitaron determinar el *coeficiente de competencia* (K) para el que se utilizó la fórmula establecida al respecto.

Los valores de K , entre 0.7 y 1, determinaron la selección de 30 expertos, 29 de ellos poseían un nivel de competencia alto en el tema que se investiga ($0,8 \leq K \leq 1$) y un experto tuvo una competencia media, pues sus valores se correspondían entre $0,5 \leq K < 0,8$ (anexo VIII). Así el grupo de expertos se conformó con: 20 Doctores en Ciencias (66.6 %) y 10 Masters (33.3 %), de ellos 26 son profesores con categoría docente de auxiliar (86.6 %) y cuatro son jefes de departamento de idiomas (13.3 %).

A los expertos seleccionados se les facilitó una síntesis sobre el modelo, y se les aplicó un cuestionario para que ofrecieran sus opiniones acerca del grado de adecuación del mismo y el de pertinencia (anexo IX). Las respuestas a las interrogantes se dieron con las categorías de: *muy adecuado*, *bastante adecuado*, *adecuado*, *poco adecuado* y *no adecuado*.

El procesamiento estadístico de los datos y el análisis de las respuestas realizadas por los expertos, permitieron apreciar el grado de adecuación del modelo en los diferentes aspectos que se valoran. La metodología utilizada fue la de comparación de pares a partir de la información que se obtuvo de las respuestas a las 9 interrogantes del

cuestionario, que sintetizan la valoración del modelo. Acerca de la importancia de la propuesta, 28 de los expertos (93.3%) la consideraron *muy adecuada*, mientras que 2 (6.6%) la consideraron *bastante adecuada*.

Con relación a los componentes del modelo, 25 (83.3%) expresaron que estos aparecen estructurados de forma *bastante adecuada* y que propician el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, mientras que 5 (16.6%) los consideraron *adecuados*. En cuanto a la concepción teórica del modelo, 24 (80%) de los expertos expresaron que esta ofrece una visión clara y *muy adecuada* de lo que se investiga, y 6 (20%) la valoraron como *adecuada*.

Respecto al criterio sobre la posibilidad de la realización de las tareas que propone el modelo, todos los expertos (100%) consideraron que es *bastante adecuada*, mucho más cuando existe una preparación previa, búsqueda de información, análisis de textos, cierre semántico de ideas y aplicación de los conocimientos nuevos. El aspecto que se refiere a las posibilidades que ofrece el modelo para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, fue evaluado por 23 expertos (76.6%) como *adecuado* y el resto (23.3%) lo consideró *bastante adecuado*, si se tiene en consideración el tipo de estudiante que se forma y el nivel que posee cada uno.

Acerca de si el modelo tiene carácter sistémico y participativo, 29 expertos (96.6%) valoraron este aspecto como *muy adecuado*. Solo 1 (3.3%) lo valoró como *bastante adecuado* y argumentó que un mayor énfasis en la relación entre lo sistémico, lo interactivo y lo humanista en el modelo, contribuiría a una integración más armónica y necesaria, puesto que se trata de propósitos específicos que se pretenden lograr.

Con relación a la influencia del entorno lingüístico en los estudiantes, todos los expertos (100%) manifestaron que, sin lugar a dudas, este influye en el aprendizaje de la lengua española para fines académicos y evaluaron este aspecto como *muy adecuado*.

Acerca de si la implementación del modelo facilita la realización de funciones transaccionales de la lengua, 26 expertos (86.6%) consideraron este aspecto como *muy adecuado*, y 1 (3.3%) lo evaluó como *adecuado*. Tres de los expertos (10%) opinaron que era *bastante adecuado* con relación a la etapa del curso.

En relación con la pregunta de si el modelo que se propone logra un paso de avance en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de

la cultura física, 27 expertos (90%) lo consideraron *bastante adecuado* en este sentido, y 3 (10%) lo valoraron como *muy adecuado* y en correspondencia con los programas vigentes actuales y los objetivos que se persiguen para este tipo de enseñanza.

Dos de los expertos (6.6%) sugirieron que la explicación que se da del modelo debe esclarecer lo relacionado con las habilidades investigativas, recomendación que fue tomada en consideración por la autora para el perfeccionamiento del modelo y del programa de tareas interactivas.

En resumen, el 51.8% de los expertos ofrecieron valoraciones de *muy adecuadas* con relación al modelo, el 35.1% de *bastante adecuadas* y el 12.9% de *adecuadas* para un nivel de significación de $p= 0.0000$ (altamente significativo), según la prueba de comparación de k- proporciones. No se registraron valoraciones de *poco adecuadas* y de *no adecuadas* (anexo X). Los criterios emitidos por los expertos sobre el modelo corroboraron su pertinencia y se basaron en las consideraciones siguientes:

- La fundamentación teórica profunda con la que fue concebido.
- Su carácter sistémico y participativo.
- El enfoque interdisciplinario y humanista que lo caracteriza.
- La integración de habilidades comunicativas e investigativas.
- La posibilidad que ofrece para la realización de funciones transaccionales de la lengua, como son: definir, clasificar, ofrecer puntos de vista, sintetizar, debatir y valorar.

En general, los expertos consideraron que el modelo presentado logra un paso de avance en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de la cultura física, y que está en correspondencia con los programas vigentes para este tipo de enseñanza.

3.7 Resultados obtenidos con la implementación de las tareas interactivas

El programa de tareas interactivas (anexo XI) contiene los objetivos generales y específicos para los que fue concebido y una tabla de contenidos, que incluye los temas, las tareas, las habilidades, las funciones comunicativas, la gramática, la terminología especializada, el contenido fonético-fonológico y los elementos socioculturales.

En el programa, aparecen también las orientaciones metodológicas, los materiales y medios, la evaluación y la bibliografía. Finalmente, se insertan las diez tareas que se elaboraron, así como los aspectos que se tienen en cuenta para la valoración que hacen los estudiantes de ellas. El objetivo del programa de tareas es proporcionarles las oportunidades para el procesamiento de la información, la práctica, la modelación y la experimentación, necesarias en las funciones transaccionales que les permitan desarrollar la habilidad de expresión en el discurso académico, con el fin de mejorar su actuación en el ejercicio académico final en función de su formación profesional.

Las 10 tareas se implementaron en el curso 2005-2006 en la etapa previa a los actos de defensa, en un preexperimento con el grupo muestra de 25 estudiantes no hispanohablantes en la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río. La interlengua de los estudiantes caracterizada mediante el diagnóstico, sirvió como punto de comparación para el análisis de los resultados obtenidos con la implementación y perfeccionamiento de las tareas y su continuación posteriormente en los cursos académicos que le siguieron.

Se emplearon diferentes técnicas e instrumentos, como el registro escrito y oral del discurso de los estudiantes y el gráfico que muestra las interacciones (anexo V) durante la realización de las tareas, además de la aplicación de encuestas a los estudiantes, lo que permitió la valoración tanto del proceso como de los resultados de aprendizaje en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

En la evaluación de las tareas resultó esencial la utilización de la investigación-acción como método del paradigma cualitativo. Su aplicación permitió analizar lo que ocurría en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la implementación del programa de tareas y en qué medida estas contribuían al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico. A partir de la evaluación sistemática de los resultados se tomaron decisiones que se llevaron a la práctica durante todo el proceso, con el fin de perfeccionar las tareas, de modo que permitieran lograr el objetivo por el que habían sido concebidas.

Para evaluar los resultados obtenidos con la implementación del programa de tareas, se observó la actuación de los estudiantes: cuánta interacción lograban y cómo lo hacían; si las acciones que realizaban se correspondían con los objetivos y contenidos

de las tareas; también se tuvo en cuenta si las tareas fluían o se presentaban obstáculos para su realización, en qué medida estas propiciaban el aprendizaje y si contribuían al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, y a partir de estos datos, se analizó cómo perfeccionarlas.

La participación de los estudiantes en la realización de las tareas fue uno de los indicadores, y por ello, se controlaron las veces que interactuaron con los demás. Así, en las 10 tareas que se pusieron en práctica, se registraron 280 interacciones, de ellas 210 (el 75 %) se produjeron entre los estudiantes y 70 (el 25 %), entre estos y el profesor. Las tareas de la 4 a la 10 fueron evaluadas de Muy Bien, la 1 y la 2 de Bien, y la 3 fue evaluada de Regular, como promedio.

En la realización de las tareas, el uso de la lengua en diversos contextos de interacción sociocultural, permitió a la autora una caracterización más precisa del discurso oral que produjeron los estudiantes, pues se tomó en consideración su código, el uso de las funciones comunicativas transaccionales y el estilo científico, y se valoraron los diferentes nexos interdisciplinarios que establecieron los estudiantes con otras ciencias como la morfología, la psicología, el deporte y la salud, entre otras, que posibilitaron la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.

En la interacción que se produjo en la realización de las tareas, los estudiantes hicieron uso del discurso académico y científico para iniciar, desarrollar y concluir sus presentaciones orales. Este intercambio comprendió no solo el saber, sino el saber hacer, puesto que a partir de un texto leído, ellos elaboraron el suyo.

Las tareas exigieron la acción y la reflexión; la búsqueda, la clasificación y el intercambio de información; la elaboración de mapas semánticos; la formulación de preguntas y respuestas a otros estudiantes o al profesor; el trabajo colaborativo y el monitoreo del aprendizaje. Otras estrategias utilizadas por los estudiantes en la realización de las tareas fueron: inferir el significado de una palabra por el contexto en que esta se ha utilizado, crear asociaciones mentales, orientarse hacia un problema y buscar su solución, prestar atención especial a las ideas que se exponen y a las formas lingüísticas que se utilizan para expresarlas, entre otras (ver anexo XI).

Según los criterios expresados por los estudiantes en una encuesta (anexo XII), las tareas resultaron significativas para ellos, porque les permitieron compartir y

comunicarse con los demás, revisar y fijar los contenidos de la especialidad, poner en práctica los conocimientos y las habilidades desarrolladas y trabajar juntos en la consecución de un mismo objetivo: mejorar la calidad del discurso académico oral y precisar cuestiones esenciales para el acto de defensa, a la vez que aumentaron su cultura general integral. Por otra parte, reconocieron que es una manera distinta de aprender y consideraron eficaces el mapa semántico y el dibujo para consolidar los contenidos estudiados. Además, no se sintieron presionados por la evaluación y percibieron que sus opiniones fueron importantes para cambiar y mejorar las tareas.

Los estudiantes señalaron que les satisfizo el tratamiento que se les da a los errores que cometen, y les pareció válida la idea de aprender más del sistema de la lengua mediante los textos científicos orales que ellos mismos construyeron y analizaron. Finalmente, con relación a la enseñanza tradicional y depositaria a la que han estado acostumbrados, un estudiante manifestó: *“Gracias por permitirme expresar mis ideas y elaborar mi propio texto”*.

El graffiti y el portafolio fueron técnicas utilizadas para enriquecer las informaciones de los estudiantes en las diferentes etapas. En ellas se determinaron las ideas principales y secundarias de los textos escritos y se valoró críticamente el texto leído. Al final de cada tarea los estudiantes reflexionaron acerca del uso de los modos, las conjugaciones verbales y el uso de marcadores discursivos. Además, prestaron atención a la terminología especializada según el tema: neurociencia, estrategias para el entrenamiento físico, relajación y salud mental en el deporte. Por ejemplo, en la tarea 1 los estudiantes extraen del texto las palabras que se relacionan con el fútbol y expresan nuevas ideas con ellas. Objetivos similares se logran en la realización de las tareas 6, 9 y 10. En la tarea 1 abordan también aspectos que tienen relación con la fonética, como la pronunciación de la [s] en intermedio de palabras, por ejemplo: *obstante, obstáculo, instrumento*.

Las dificultades estuvieron dadas en que los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de tarea interactiva y algunos se mostraron muy tímidos, lo que hizo que el trabajo cooperativo encontrara limitaciones al principio que poco a poco se resolvieron con la incorporación de todos a la realización de la tarea. Cuando se integraban en equipos de más de tres o cuatro estudiantes, no siempre se organizaban de manera tal

que todos participaran. Además, la cultura de cada estudiante influyó en su grado de participación, por ejemplo, los latinoamericanos interactuaban más que los asiáticos.

Al inicio la participación de algunos estudiantes se vio limitada también por el poco dominio que tenían del uso de la lengua en el contexto académico; generalmente, los que más participaban eran los que tenían un mayor nivel de competencia comunicativa, y por ende, más confianza y seguridad para enfrentar los retos que imponían las tareas, aunque esto bien tratado metodológicamente se convirtió en un aspecto positivo, puesto que estos últimos ofrecieron modelos lingüísticos y estrategias de comunicación y aprendizaje que los demás pudieron seguir.

Se aplicó la técnica evaluativa de los aspectos Positivos, Negativos e Interesantes (PNI) a los 25 estudiantes que participaron en el preexperimento, con el objetivo de evaluar la efectividad del programa de tareas. Según los sujetos muestreados, se pudieron constatar como elementos positivos: la calidad con que se desarrollaron las tareas; las técnicas empleadas; la vinculación de los temas con la especialidad, la cultura, la vida, y la interacción que se logró. Además, la realización de las tareas permitió elevar el nivel cultural y profesional y ampliar el uso de la terminología relacionada con el deporte y la investigación.

Fueron considerados como elementos negativos el hecho de que no se involucrara al resto de los estudiantes² en la realización de las tareas. En ocasiones se solicitaba demasiada información acerca de la estructura de la lengua, lo que en determinado momento obstaculizó el proceso. De forma negativa también, el 72% (18/25) señaló que la ayuda del profesor debía ser mayor en cuanto a las explicaciones sobre el uso de la lengua en la construcción del texto académico oral. Estos resultados se tomaron en cuenta para el perfeccionamiento posterior de las tareas.

Como interesantes se citaron: las ocasiones que ofrecieron las tareas para expresar ideas oralmente y por escrito, desarrollar la creatividad, lo motivadoras y novedosas que resultaron y las amplias oportunidades que facilitaron a los estudiantes para interactuar, desarrollar habilidades y autorealizarse socialmente.

Se demostró, que el programa de tareas interactivas permitió elevar los niveles de comunicación de una forma amena y con un ambiente psicológico favorable al

² Estos estudiantes no formaron parte de la muestra.

desarrollo de la habilidad de expresión oral, por ejemplo, en la tarea 5 los estudiantes dan muestras de aceptación y amor por los textos de José Martí que utilizan. Se sintieron conmovidos con la lectura y análisis expositivo que hicieron del texto *¿Qué es un niño?*, por la importancia y relación que tienen los infantes con su futura profesión.

Los estudiantes expresaron un alto grado de satisfacción con el desarrollo del programa de tareas, puesto que las aceptaron y las ejecutaron con placer. Plantearon que les gustaron las tareas, porque a través de la participación activa, reflexiva y creadora, adquirieron el conocimiento, la mayoría participó sin temor a cometer errores y las consideraron necesarias e imprescindibles y, en sentido general, valoraron de forma positiva y creativa su participación.

Tanto el método como la dinámica interactiva de la tarea, atrajo al estudiante y lo comprometió a intercambiar criterios sobre los contenidos tratados con una nueva visión y análisis. Es esencial la idea de que el proceso en que se involucró fue tan importante como sus resultados. Los resultados de los distintos instrumentos aplicados no se contradicen en modo alguno: el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en tareas fluye y ofrece oportunidades para el aprendizaje interactivo y el desarrollo de la habilidad de expresión oral que requiere el discurso académico, por ejemplo, en las tareas 1, 4, 5 y 7, los estudiantes intercambian la información que escriben en sus tarjetas con el objetivo de desarrollar en parejas una lluvia de ideas, y más tarde llegar a un consenso con el resto del grupo.

Por otra parte, el contenido científico de las tareas aseguró la relevancia para el razonamiento y la reflexión, puesto que satisfizo las necesidades de los estudiantes para la defensa del trabajo de diploma como parte de su formación profesional. Es esencial en este sentido el logro de la unidad del contenido científico y el desarrollo de la habilidad de expresión oral, en su relación con las demás habilidades, que se utilizaron como apoyo a la primera. Por ejemplo, en todas las tareas los estudiantes leen, hablan, escuchan y escriben mediante la utilización de los materiales digitalizados o impresos y los medios de enseñanza.

De igual manera, las tareas ofrecieron diversos canales de información y suficientes problemas que exigieron la actitud activa del estudiante, que debió aplicar sus

conocimientos previos, por ejemplo, en la tarea 10 los estudiantes asumen diferentes actitudes con relación a los deportistas que pierden el autocontrol a causa del desentrenamiento o por la sobrecarga. Situaciones similares se presentan en las tareas 1, 2, 3, 5, 8 y 9. Estas razones contribuyeron a que el aprendizaje fuera significativo.

Las tareas potenciaron la interacción ya que ofrecieron oportunidades para reflexionar y actuar consciente y comprometidamente con un contenido que necesitan en el orden personal y social, con técnicas activas acorde con sus edades e intereses, la utilización de libros y artículos científicos (publicados en Internet y en revistas), así como la información directa de investigadores en el campo del deporte y su enseñanza.

Las tareas incluyeron el análisis discursivo de textos orales y escritos que se utilizaron en los talleres y en las defensas de los trabajos de diploma en función de la formación profesional. De esta manera permitieron la reflexión, sobre el uso de la gramática española, por ejemplo, en la tarea 7 los estudiantes practican la concordancia sujeto-verbo que se da en la estructura: *“ha realizado un sistema de acciones”*.

Por otra parte, prestaron atención a la pronunciación correcta de las palabras: *congreso, concreta, trabajo, claustro, herramientas*; y a otras, por ejemplo: en la tarea 5: *doctrina, lecciones, oxidado*, que resultan muy complejas. Esto indica que en la realización de las tareas ellos identificaron sus errores, reflexionaron y concientizaron su existencia, determinaron sus causas y recibieron del profesor la atención individualizada en la búsqueda de las posibles soluciones para corregirlos.

Las tareas estimularon a los estudiantes al uso correcto del sistema de la lengua en frases y expresiones propias del discurso académico, por ejemplo, *“las investigaciones demuestran que...”*, *“existen evidencias empíricas de que...”*, *“de acuerdo con la bibliografía especializada consultada...”*, *“según el análisis crítico realizado...”*, *“la contradicción que conduce al problema es...”*. Estas expresiones se utilizan en las tareas 1, 7, 8 y 10, en las que los estudiantes explican antecedentes, argumentan, describen, grafican y exponen resultados científicos y presentan propuestas de posibles soluciones a los problemas que se plantean.

En el contenido de las tareas se incluyeron aspectos socioculturales, por ejemplo: en la tarea 9 después de escuchada una conferencia que expuso Juantorena sobre cómo se controla el dopaje en Cuba, los estudiantes exponen temas relacionados con la falta de

control de este fenómeno en sus países, valoran e intercambian ideas, fundamentan criterios, y proponen posibles soluciones a partir de los niveles de ayuda del profesor.

En general, la realización de las tareas en el preexperimento arrojó resultados cualitativos y cuantitativos significativos en la mayoría de los indicadores y en las subdimensiones, establecidas para medir el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes (tabla 7 y 8, anexo XIII).

En la subdimensión fonética, la pronunciación de sonidos, que resultó ser el indicador donde los estudiantes presentaron las mayores dificultades solo alcanzó un grado muy significativo de $p= 0.0006$, pero para los aciertos. Sin embargo, de 25 estudiantes, 9 fueron evaluados de B y 12 de MB en general, lo que evidencia el alcance en el resto de los indicadores y en la subdimensión, con un grado de significación de $p= 0.00000$ (altamente significativo) con relación al momento inicial del diagnóstico.

En la subdimensión gramatical, de los cuatro indicadores en que los estudiantes mostraron las mayores dificultades, en tres ellos se evidenció un grado de significación muy significativo de $p= 0.0002$, pero en el indicador relacionado con el uso de los tiempos verbales se alcanzaron valores mayores a 0.10 que fueron no significativos, con relación a los aciertos. Además, de los 25 estudiantes, nueve obtuvieron calificaciones de B y de MB equitativamente, pero no afectó el grado de significación de la subdimensión de $p= 0.0000$, debido a los resultados en el resto de los indicadores.

En la subdimensión léxico-semántica el indicador relacionado con el uso de las expresiones del lenguaje coloquial alcanzó valores de $p= 0.0000$ (altamente significativo) con relación a los aciertos, lo que demuestra que la mayoría de los estudiantes superaron las dificultades. Del total de estudiantes, 10 fueron evaluados de B y 14 de MB en la subdimensión, con igual grado de significación.

En la subdimensión discursiva de los seis indicadores en que los estudiantes presentaron las mayores dificultades, en tres de ellos el grado de significación resultó ser muy significativo con valores de $p= 0.0015$, pero los indicadores relacionados con la construcción del discurso oral en general, con la síntesis de información científica y la realización del cierre semántico solo alcanzaron valores de $p= 0.0025$, pero para los aciertos. No obstante, de los 25 estudiantes, 11 fueron evaluados de B y nueve de MB, para un grado de significación de error en la subdimensión de $p= 0.00000$.

En la subdimensión sociolingüística en el indicador relacionado con la correspondencia de las formas lingüísticas con las situaciones comunicativas, los participantes, sus roles y sus intenciones, se alcanzaron valores altamente significativos de $p = 0.0000$. Del total de estudiantes, siete fueron evaluados de B y 15 de MB, con un mismo grado de significación. Como se infiere, los resultados obtenidos en las subdimensiones fonética, léxico-semántica y sociolingüística superan los del resto de las demás y difieren en la subdimensión gramatical donde aún se presentan algunas dificultades. En la dimensión comunicativa de los 25 estudiantes, nueve fueron evaluados de B y 12 de MB, como promedio, con un grado de significación de $p = 0.0000$ (altamente significativo).

En el análisis cuantitativo de los resultados finales del preexperimento, presentado a través de la implementación del programa de tareas, tal y como se reflejan en el gráfico 1, se pudo comprobar que lo más frecuente fueron evaluados de M en el diagnóstico inicial (11 para un 44%) y estudiantes evaluados de MB en el diagnóstico final (12 para un 48%), de ellos uno, siete y cuatro estuvieron evaluados al inicio de M, R y B respectivamente.

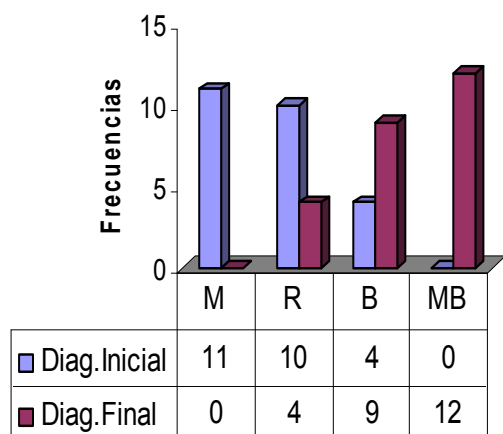


Gráfico 1. Distribución de los estudiantes según la evaluación obtenida en el diagnóstico inicial y final.

		Después		Total
		-	+	
Antes	+	0	4	4
	-	4	17	21
Total		4	21	25

Tabla 9. Distribución de los estudiantes según los cambios con el preexperimento.

$$\chi^2_{\text{calculado}} = 19.06 > \chi^2_{\text{tabulado}} = 6.63$$

con 1 GL, $\alpha = 0.01$

En la tabla 9 se refleja que hubo cambios altamente significativos entre los resultados obtenidos antes y después del preexperimento, corroborado por la prueba no paramétrica Mc. Nemar para la significación de cambios donde se obtuvo ($\chi^2_{\text{calculado}} =$

$19.06 > \chi^2_{\text{tabulado}} = 6.63$ con 1 Grado de Libertad para un nivel de significación $\alpha=0.01$) lo que permite inferir que el programa de tareas puesto en práctica que aparece en el modelo presentado ha sido efectivo. Se obtiene que de un total de 25 estudiantes, 17 cambiaron de forma positiva para un 68%, lo que evidencia la transformación del objeto en la intensificación del desarrollo de la habilidad de expresión oral alcanzada por los estudiantes en el discurso académico.

Conclusiones parciales

La aplicación del modelo teórico-metodológico se realiza a partir de las orientaciones metodológicas que guían la planificación, la ejecución y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje del español, como lengua extranjera para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en el área de la cultura física, y de las fases que reflejan la integración y concreción de estas orientaciones.

Según el criterio de expertos, apoyado en el método estadístico Delphi, la aplicación del modelo teórico-metodológico y el programa de tareas, cumplen los parámetros de consistencia científica y aplicabilidad para ser tomados en cuenta, en la transformación del objeto de estudio del estado actual al estado deseado en términos de:

- La reflexión y la interacción social
- La codificación y decodificación de textos científicos
- La realización de funciones transaccionales
- El uso de la lengua en el discurso académico
- El dominio de las estructuras del sistema de la lengua
- Una actitud positiva hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera.

El desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico se evidencia con la aplicación del modelo, y en particular, en el programa de tareas, que fue perfeccionado a partir de los datos obtenidos en el preexperimento durante el proceso de investigación-acción, y corroborados por la prueba no paramétrica Mc. Nemar.

La realización de las tareas permite un aprendizaje significativo, interactivo, cognitivo y humanista dirigido hacia la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa en el discurso académico y la construcción del conocimiento.

CONCLUSIONES

1. Los postulados de la Escuela Histórico-Cultural constituyen la base epistemológica de esta investigación y de ellos se deriva la tendencia interactiva de corte social que se aplica en la elaboración del modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, que se sintetiza en las siguientes ideas:

- La comunicación es un proceso de interacción social.
- El lenguaje es significado, forma, función e interacción en un contexto histórico social determinado.
- El aprendizaje de lenguas ocurre en la interacción social.

2. La caracterización de la interlengua de los estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la carrera de Cultura Física con relación a la habilidad de expresión oral en el discurso académico, muestra fisuras en la dimensión comunicativa, que afectan la calidad, en términos de contenido y forma, de los actos de defensa como ejercicio de culminación de estudios y por tanto, su formación profesional. Estas fisuras se expresan en los aspectos lingüísticos y pragmáticos, entre los primeros aparecen errores en las subdimensiones fonética, gramatical y léxico-semántica, mientras que en los aspectos pragmáticos se cometen errores en las subdimensiones sociolingüística y discursiva.

3. El modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas se elabora a partir de un sistema de principios metodológicos, de la caracterización del estado actual y real del desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes y de sus necesidades comunicativas para la defensa del trabajo de diploma, a fin de enriquecer la formación profesional del futuro egresado de la Cultura Física.

4. El modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas se valora teórica y empíricamente a través del criterio de expertos, apoyado en el método estadístico Delphi, y demuestra su pertinencia en la práctica, lo que se evidencia en los resultados obtenidos con la implementación de las tareas, en un preexperimento, que intensifican el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Aplicar los resultados de esta investigación en el perfeccionamiento constante de los planes de estudio y programas, relacionados con la enseñanza de la lengua española a estudiantes no hispanohablantes que cursan estudios en las instituciones de Cultura Física de Cuba.
2. Profundizar en futuras investigaciones, en temas esenciales de la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes como son los siguientes:
 - La interlengua de los estudiantes no hispanohablantes de la Licenciatura en Cultura Física en el contexto educativo cubano.
 - Las relaciones entre la lengua materna de estos estudiantes y la lengua extranjera objeto de estudio.
 - La relación entre su cultura y la cultura de la lengua que aprenden.
3. Dirigir los objetivos de los cursos de español como lengua extranjera que reciben los estudiantes no hispanohablantes de la Licenciatura en Cultura Física al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, para lo que sería conveniente aplicar el modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas, que posibilita que los estudiantes realicen funciones transaccionales como definir, explicar, describir y argumentar, entre otras.
4. Aplicar el modelo propuesto a otros cursos de español como lengua extranjera para fines específicos en otras áreas profesionales (la salud, el derecho, el turismo, etcétera) que requieran la realización de ejercicios académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. (2000): a. “El enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna”. Instituto Superior Pedagógico. Pinar del Río.
- _____. (2005): b. **Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras**. Curso preevento de Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana. Cuba.
- _____. (2007): c. **Didáctica Interactiva de la Lengua**. Editorial Félix Varela. Universidad de La Habana. Cuba. Pág. 2
- _____. (2008): d. “El Trabajo Cooperativo en la Educación” Revista Educación. No. 123. enero-abril.
- Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998): **Communicative Language Teaching**. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia. Pág. 8.
- Acosta, R. y Mancini, A. (1998): **Didáctica Contemporánea de Lenguas**. Universidad Estatal de Panamá.
- Acosta, R. y Valdés, L. (2001): **Un Enfoque Didáctico Interactivo**. Universidad Estatal de Haití.
- Acosta, R. y Pérez, J. E. (2005): **Tareas docentes profesionales para la formación de profesores de lenguas**. Pedagogía 2007. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana.
- Aguirre Beltrán, B. (1998): “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”. **Carabela** (44), 5-29, Madrid, SGEL.
- _____. (2000): **Español para fines específicos**. **Carabela** (44), Madrid, SGEL.
- Aires, J. (2008): **Remembering the Life of A. A. Leontiev**. www.google.co. Internet.
- Alcaraz, Varó, E. (2001): “La investigación oracional y supraoracional en el Inglés Profesional y Académico” In Aguado, G. y P. Durán (eds.). **La investigación en**

Lenguas Aplicadas: Enfoque Multidisciplinar. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

- Alderson, J. C. (1991): "Bands and scores", en Alderson, J. C. y North, B. (eds.), **Language testing in the 1990s. Developments in ELT**, London, British Council/Macmillan, págs. 71-86.
- Alpizar, C. R. (1983): **Para expresarnos mejor**. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana. 1983.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999): a. **La escuela en la vida**. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____. (1999): b. **Metodología de la investigación científica**. IPSE. Editora Gráfica Zoliz.
- _____. (1998): c. **Pedagogía como ciencia**. Editorial Félix Varela. La Habana.
- _____. (2001): d. **El diseño curricular**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Allwright, R. (1980): a. "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language teaching and learning" in Larsen- Freeman (ed.)
- _____. (1984): b. "The importance of interaction in classroom language learning". **Applied Linguistics**. Pág. 156.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991): **Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. Pág. 23.
- Anaya, M. V. (2007): **La Didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia**. Universidad de Barcelona, 2007. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias.
- Antich, R. y otros (1988): a. **Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Arroyo, M. (2001): **Modelo didáctico para la enseñanza del inglés en postgrado**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Pinar del Río.

-
- Ausubel, D. P. (1968): **Educational Psychology. A Cognitive View**. New York Holt, Rinehart & Winston.
 - Austin, J. L. (1962): a. **How To Do Things With Words**. Londres, Clarendon Press.
 - _____. (1962): b. **Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras**. Editorial Paidós. Buenos Aires.
 - Bachman, L. F. (1990): **Fundamental Considerations in Language Testing**, Oxford, Oxford University Press.
 - Bachman, L y Palmer, A. (1996): **Language Testing in Practice**, Oxford, Oxford University Press.
 - Bakhtin, M. (1990): **Art and Answerability**. Early philosophical essays by M. M. Bakhtin, Japponov, V. (traducción). Austin. University of Texas Press.
 - Balmaseda, D. (1991): **Morfología y actividad independiente en el aprendizaje ortográfico**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
 - Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. (1990): "Congruence in native and nonnative conversations: status balance in the academic advising session". **Language Learning** 40: 467-501.
 - Barber, C. L. (1988): **Some measurable characteristics of modern scientific prose**. In Contributions to English syntax and Philology. Reeditado por Swales (ed.)
 - Batelaan, P. (1996): **Editorial European Journal of Intercultural Studies**. IAIE Volume 7 Number 3.
 - Bell, R. (1974): "Error analysis: a recent pseudoprocedure in applied linguistics". **ITL Review of Applied Linguistics** 25-6:35-9.
 - Belayev, B. V. (1975): **The Psychology of the Teaching of Foreign Languages**. University of Moscow. Longman.
 - Beltrán, J. (1993): **Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje**. Madrid. Síntesis.
 - Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". **Language Learning**. Vol. 28: 69-84.

- _____. (1983): a. "Some factors in the selection and implementation of communication strategies" in Faerch and Kasper (eds.)
- _____. (1990): b. **Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use**. Oxford: Basil Blackwell.
- Bloomfield, L. (1933): **Language**. New York: Holt, Richard, and Winston.
- Bordoy, M. y otros (2000): **Español para fines específicos**. Actas del I CIEFE. (Primer Congreso Internacional de Español para fines específicos). pp. 7-9.
- Bojmina, L. (1988): **La clase ante el enfoque comunicativo**. Idioma Ruso en el extranjero. Moscú. No. 6.
- Bowers, R. G. y otros (1987): **Talking about Grammar**. Longman.
- Breen, M. P. (1987): **En diseños curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras**. Litografía A. Romero SA. Santa Cruz de Tenerife pp. 75-80.
- _____. (1987): b. "Learner contributions to task design" in Candling and Murphy (eds.) 1987.
- Brindley, G. (1991): "Defining language ability: the criteria for criteria" en Anivan, S. (ed.), **Current Developments in language testing**, Singapur, Regional Language Centre.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., and Wesche, M. B. (1989): Content – based second language instruction. **Boston: Heinle and Heinle**.
- Brown, G; Yule, G. (1977): a. **Listening to Spoken English**. London: Longman.
- _____. (1983): b. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. Great Britain.
- _____. (1983): c. **Teaching the Spoken Language**. An approach based on the Analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press. Pág. 2.
- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990): **Perspective on Small Group Learning**. Theory & Practice. Rubicon Publishing Inc. Canada.
- Brumfit, C. (1984) (1985): **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge University Press. London.

- Bums, A. (1998): **Teaching Speaking**. Annual Review of Applied Linguistics 18, 102- 123.
- Byram, M., Fleming M. (2001): **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Enfoque a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press. España.
- Byrd, D.; Bailey, N.; Gitterman, M. S. (2000): **Landmarks of American Language and Linguistics**. Volume 2. United States Department of State. Washington.
- Byrne, D. (1988): **Teaching Writing Skills**. Longman Group UK Limited, 1988.
- Callejas, D. (1989): **La descripción comunicativa funcional de la lengua y la enseñanza idiomática**. Ponencia presentada en la III Reunión Científica de profesores. Facultad de Español, Lenguas Extranjeras y Arte. Santiago de Cuba.
- Campestrous, L. y Rizo, C. (1998): **Indicadores e investigación educativa** (material digitalizado).
- Canale, M. (1983): "From communicative competence to language pedagogy" in Richards and Schmidt (eds.) 1983.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Applied Linguistics. Vol.1,1: 1-47.
- _____. (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. cvc@cervantes.es
- CARABELA (2005): "Metodología y didáctica del español como lengua extranjera". N.º 57. Febrero 2005. Monográfico: **Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)**.
- Candlin, C. and D. Murphy (eds.) (1987): **Lancaster Practical Papers in English Language Education**: Vol 7. "Language Learning Tasks". Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

-
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995): **Grammar and the spoken language**. Applied Linguistics, 16 (2), 141-158.
 - Carroll, J. (1967): "Foreign Language proficiency levels attained by language majors near graduation from college". **Foreign Language Annals** 1:131-51. 2006. Pág.79
 - Cassany, D.M. L y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Editorial Grao. Barcelona.
 - Cascón, M. E. (1994): **Análisis lingüístico de textos**. Editorial EDINUMEN, Madrid. España.
 - Casar E. L. (2001): **Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión oral**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Pág. 50.
 - Carter, R. y Nunan, D. (2001): **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge University Press.
 - Celce-Murcia, M, Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications", **Issues in Applied Linguistics**, volumen 6, número 2, pp. 5-35.
 - Centro Virtual Cervantes (2008): "Enseñanza de la lengua para fines específicos". cvc@cervantes.es
 - _____. (2008): **Diccionario de términos clave de ELE**. Instituto Cervantes. Información digitalizada. cvc@cervantes.es
 - Cerda, H. (1991): **Los elementos de la investigación**. Editorial El Buho LTDA. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
 - Chamot, A. V. (1987): "**The learning strategies of ESL students**" in Wenden and Rubin (eds.) 1987.
 - Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
 - _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.

- Chaudron, C. (1988): **Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chirino M. V. (2008): **Investigación educativa y transformaciones educacionales**. Ministerio de Educación de la República de Cuba. MINED. Materiales digitalizados.
- Chomsky, N.A. (1959): a. "Review of "Verbal Behavior" by B. F. Skinner". **Language** 35: 26-58.
- _____. (1968): b. **Language in Mind**. New York. Pág. 56.
- _____. (1975): c. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Edit. Aguilar. Madrid.
- _____. (1976): d. **Reflections on Language**. London: Temple Smith.
- Cohen, A. D. (1987): **"Student processing of feedback on their compositions"** in Wenden and Rubin (eds.) 1987.
- Colectivo de autores. (2004): **La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo**. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. Pág. 174.
- Colectivo de autores. (2004): **Psicología Educativa**. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. Pág 200.
- Colectivo de autores. (2004): **Informática Médica. Bioestadística**. Tomo II. Centro de Cibernética Aplicada a la Medicina. CECAM. Editorial Ciencias Médicas. La Habana, 2004.
- Colectivo de autores. (2006): **Aprendamos Español**. Editorial Félix Varela. 2006.
- Colectivo de autores. (2006): **Español Comunicativo en la Cultura Física**. Editorial Deportes. La Habana.
- Colectivo de autores. (2006): **Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales**. Editorial Ciencias Médicas. Ciudad de La Habana, Cuba.

-
- Coll, C. (1987): **En Diseños Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras**. Litografía A. Romero SA. Santa Cruz de Tenerife. Pp. 75-80.
 - Common European Framework of Reference for Languages (2008): Learning, Teaching, Assessment (CEFR) Online. Synopsis. www.cambridge.org
 - Confesore, G. J. y Confessore Sh. J. (1992): **Guideposts to Self-Directed Learning**. Organization Design and Development, INC. USA.
 - Consejo de Europa (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
 - Conrad, L. (1989): "The effects of time-compressed speech on native and EFL listening comprehension". **Studies in Second Language Acquisition** 11: 1-16.
 - Cook, V. (1989): "Universal grammar theory and the classroom". **System** 17:169-82.
 - Corder, S. P. (1981): **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
 - Corpas, J. (1999): "Enfoque por tareas y ejercitación formal en una clase de español para profesionales. Socios". Barcelona, Difusión.
 - Cots, J. M. (2000): "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa" en **Competencia Comunicativa**.
 - Cummins, J. (1983): "Language proficiency and academic achievement" in Oller (ed.) 1983.
 - Curbeira, C. A. (2005): a. **Selección de lecturas de Introducción a la Teoría del Lenguaje**. La Habana. 2005.
 - _____. (2005): b. **Introducción a la teoría del lenguaje**. La Habana. 2005.
 - Davis, A., C. Cripeer y A. P. R. Howat (1984): (ed). **Interlanguage**. Edinburg University Press.
 - Depestre, C. L. (2006): Diversidad de vocabulario en el lenguaje deportivo. **Español comunicativo en la Cultura Física**. Editorial Deportes. La Habana.

-
- Diller, K. (1978): **The Language Teaching Controversy**. Rowley, Mass. : Newbury House.
 - Díaz, G. (2000): **Hacia un enfoque interdisciplinario integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos. Un sistema didáctico**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
 - Duff, P. (1986): "Another look at interlanguage talk: taking task to task" in Day (ed.) 1986.
 - Dulay, H y Burt, M. (1974): "Errors and strategies in child second language acquisition". **TESOL Quarterly** 8:129-36.
 - Eco, H. (1976): a. **El signo**. Editorial Labor. Barcelona.
 - _____. (1992): b. **Los límites de la interpretación**. Barcelona. Editorial Lamer.
 - Ellis, R. (1995): **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press. Pág. 26. Pág. 354.
 - Engels, F. (1955): "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre", en **Obras Escogidas**, T. II, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Moscú.
 - **English in Focus** (1975): Oxford University Press.
 - Faerch, C. y G. Kasper (1983): **Strategies in Interlanguage Communication**. Londres, Longman.
 - Felipe de Souza, A. M. (2000): "El léxico en el discurso turístico en la enseñanza del ELE: ¿Qué léxico enseñar y cómo enseñar?". Sao Paulo. SP. Brasil.
 - Fernández, L. S. (1989): a. "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa" en **Cable**, 4.
 - _____. (1991): b. **Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera**, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid. (1997 en Edelsa)
 - _____. (1991): c. "Encuentro Práctico de profesores de Español como lengua materna. Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y Superación". **Carabela**, 47.

- _____. (2000): d. "Corrección de errores en la expresión oral" en **Carabela**, 47.
- Fernández, G. A. (1996): **La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador**. Tesis de grado. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Fernández, A. Castellanos, B. y Llivina, M. (2001): "De la capacidad a la competencia. Fundamentos teóricos", en revista **Órbita**. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
- Fernández, S. (2004): **Un Diseño Curricular para la enseñanza del Español como lengua extranjera para fines específicos del área del comercio y los negocios**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- Fernández, A. M. y otros autores (2005): "El desarrollo de las habilidades comunicativas", en **La Comunicación Educativa**, de Victoria Ojalvo y otros autores. Universidad de La Habana. Versión digitalizada.
- Figueredo, R. M. (2001): **Una estrategia linguodidáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza del Inglés con fines específicos**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- Figueroa, E. M. (2003): "La lingüística sistémica: de los precursores decimonónicos al universalismo jakobsoniano", en **De los precursores a la glosemática**, vol. 1. Universidad de Sonora. División de Humanidades y Bellas Artes, Ed. Unison. Hermosillo. Sonora.
- Finochiaro, M. y Brumfit, C. (1989): **The Funtional-National Approach. From Theory to Practice**. Edición Revolucionaria. La Habana, 1989.
- **Foreign Language Annals**. Volume 39. No 3. Fall 2006. Published by the American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- _____. (1993): b. **Pedagogy of the Oppressed**. Continuum Publishing Company. New York.
- Friz, B. (1988): **Task Based Syllabus Design**. Sidney National Center of English Teaching and Research. Communication and Meaning.

- Gagne, E. D. (1991): **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar**. Aprendizaje Visor. España.
- Gardner, R. (1985): **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation**. London: Edward Arnold.
- García, A. E. y otros (1978): **Metodología de la enseñanza de la lengua**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Galí, J. (1967): **Didáctica del lenguaje**. Editorial TEIDE. Barcelona.
- Genesee, F., (1998). Content-based language instruction, (Introduction to Chapter 5). In M. Met (Ed), **Critical issues in early second language learning** (pp. 103-105). Reading, MA: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Genesee, F. Holobow, N. E., Lambert, W. E., and Chartrand, L. (1989): Three elementary school alternatives for learning through a second language. **Modern Language Journal**, 73 (3), 250-262.
- Glisan, E. y Donato, R. (2004): "It's not just a matter of time": A response to Rifkin. **Foreign Language Annals**, 37, pp. 470-476.
- Gómez de Enterría, J. (2000): Manual de enseñanza del español como segunda lengua. **Español con fines específicos**. Madrid, UNED, s/a.
- Grass, E. (1998): a. **Análisis de textos**. Curso ofrecido en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, Cuba.
- Grass Gallo, E. (2003): b. **Textos y abordajes**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Gregory, M. y Carroll, S. (1978): **Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Halliday, M. A. (1973): a. **Explorations in the Functions of Language**. London; Edward Arnold.
- _____. (1986): b. **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Halliday, M. A. y Hassan, R. (1976): **Cohesion in English**. London. Longman.

- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (1990): **The Development of Second Language Proficiency**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howatt, A. P. R. (1984): **A History of English Language Teaching**. Oxford University Press.
- Hodge, B. (1993): **Teaching as Communication**. Longman. London and New York.
- Holme, R. (1996): **ESP Ideas**. Recipes for teaching professional and academic English. Longman. Pág. 2.
- Huang, J. (1970): "A Chinese child's acquisition of syntax". Unpublished MA. TESL thesis, University of California at Los Angeles.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) (1992): **English for Specific Purposes**. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971): **On Communicative Competence**. Philadelphia, P. A.: University of Pennsylvania Press. Pág. 64.
- _____. (1972): **Competencia Comunicativa**. Ed. J. Pride and J. Holmes. EE.UU.
- ICFES. (1998): **De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias**. Santafé de Bogotá. ICFES. Colección serie investigación y evaluación educativa. Tomo 8. Pág. 20.
- Instituto Cervantes (1994) a: **Plan Curricular del Instituto Cervantes**, Madrid, Instituto Cervantes.
- _____. (1997) b: **Catálogo de materiales informáticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera**, Madrid, Instituto Cervantes.
- _____. (2001) c: **Marco común europeo de referencia (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment)**: Strasbourg, Council of Europe, 2001.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Jakobson, R. (1988): **El marco del lenguaje**. Fondo de Cultura Económica. México.

-
- Johnson, P. (1981): "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text". **TESOL Quarterly** 15:169-81.
 - Johnson, K. (1983): **Communication in the classroom**. Longman.
 - Kitaigoródsкая, G. A. (1989): **Enseñanza intensiva de las lenguas extranjeras** (Fundamentos Metodológicos). Moscú. Pág. 132. Pág. 6.
 - Krashen, S. (1981) a. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford. Pergamon.
 - _____. (1985): b. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman.
 - _____. (1989): c. "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". **Modern Language Journal**. 73:440.64.
 - _____. (1996): d. **Second Language Acquisition in Landmarks of American Language and Linguistics**. Byrd, D; Bailey, N.; and Gitterman, M. (editors). United States Department of State. Washington D. C.
 - Labov, W. (1969): "The logic of Non-standard English". **Georgetown Monographs on Language and Linguistics** 22. Washington D.C.: Georgetown University Center for Applied Linguistics.
 - Larsen-Freeman, D. (ed) (1980): **Discourse Analysis in Second Language Research**. Rowley, Mass.: Newbury House.
 - Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1991) ed. esp. (1995): **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Gredos, Madrid.
 - Leontiev, A. N. (1979): a. **La actividad en la Psicología**. Editorial de libros para la educación. Pág. 36. Ciudad de La Habana.
 - _____. (1981): b. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
 - Leontiev, A. A. (1982): Utes.S. Nuevas tendencias en la Psicología y la Pedagogía y su importancia para la metodología de la enseñanza de la lengua rusa (ponencia). VI Congreso Internacional de la MAPRIAL. Budapest.
 - Leech, G. (1983): **Principles of Pragmatics**. London: Longman.

- Lefrancois, G. R. (1988): **Psychology for Teaching**. Wadsworth Publishing Company. USA. Pág. 202.
- Lethonen, J. y K. Sajavaara. (1983): "From traditional contrastive linguistics toward a communicative approach: theory and applications within the Finnish-English cross- language project". En K. Sajavaara (ed.): **Cross Language Analysis and Second Language Acquisition**. pp. 81- 94.
- Levinson, S. (1983): **Principles of Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P y Spada, N. (1993): **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press.
- Lísina, M. (1987): "La génesis de las formas de comunicación en los niños", en **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso. Moscú.
- Littlewood, W. (1981): **Communicative Language Teaching: An introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llanes, B. R. (2004): **Modelo didáctico para el tratamiento de la valoración apreciativa ético-psicológica en la clase de español como lengua extranjera**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- Llobera, M. (2000): "La enseñanza del español con fines específicos". **Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos**. Pág. 14.
cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993): "El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas". Barcelona. Paidós.
- Long, M. (1983): a. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input". **Applied Linguistics** 4:126-41.
- _____. (1983): b. "Does second language instruction make a difference? A review of the research". **TESOL Quarterly** 17:359-82.
- _____. (1985): c. "Input and second language acquisition theory" in Gass and Madden (eds.) 1985.

- _____. (1985): d. "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching" in Hyltenstam and Pienemann (eds.) 1985.
- _____. (1988): e. "Instructed interlanguage development" in Beebe (ed.) 1988.
- _____. (1993): f. "Assesment strategies for SLA theories". **Applied Linguistics** 14:225-49.
- Long, M. y Sato, C. (1984): "Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective" in Davies et al. (eds) 1984.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993): **El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua**. Editorial Paidós. Barcelona.
- Lomov, B. F. (1989): **El problema de la comunicación en psicología**. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- López, S. E. (2000): **Diseño Curricular de la Disciplina lengua Inglesa: Evolución y Perspectiva**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- López, C. (2001): "El lenguaje de las ciencias en la didáctica de la comunicación lingüística". Universidad Pedagógica "Rafael María de Mendive". Pinar del Río, Cuba.
- Losada Aldrey, M.^a C. (1995): "Una bibliografía general sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera", **Reale**, 4, pp. 87-130.
- Lozano, J. y otros (1996): **Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual**. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Luoma, S. (2004): **Assessing Speaking**. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1968): a. **Introduction to Theoretical Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. Pág. 25
- _____. (1983): b. **Lenguaje, significado y contexto**. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- _____. (1972): c. "Human Language" in Hinde (ed.) 1972.
- Mañalich, R. (comp.) (1999): **Taller de la palabra**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- Marx, C. y Engels, F. (1955): **Obras Completas**. Tomo 3.
- Márquez, G. G. (1993): **Primer Congreso Internacional de la Lengua Española**. Zacateca. México.
- Martí, J. (1961): a. **Ideario Pedagógico**. Selección y Prólogo de Herminio Almendros. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.
- Martí, J. (1975): b. **Obras Completas**. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana. Cuba. 1975. T. 6, p. 75.
- _____. (1995): c. A los niños que lean la Edad de Oro en **Cuadernos Martianos**. Primaria I Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación MINED.
- Martín Peris, E. (1999): **Libros de texto y tareas**. En Zanón. (Coord.)
- Martínez, M. F. (2000): **El papel de la habilidad lectora y el conocimiento lingüístico en la competencia lectora, en el aprendizaje de la L2 para finalidades académicas específicas**. Proyecto de tesis presentado en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. C. (1999): **Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos**. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina 1995-1999. Universidad del Valle.
- Mauss, M. (1996): "Hay que recomponer el todo". Correo de la UNESCO. Pág. 50.
- Mc. Donough, S. (1989): **Psychology in Foreign Language Teaching**. Edición Revolucionaria.
- McNamara, J. (1973): a. "Nurseries, streets and classroom: some comparisons and deductions". **Modern Language Journal** 57.250-55.
- McNamara, T. (2001): b. **Language assessment as social practice**. Challenges for research. Language Testing.18
- Ministerio de Educación (2000): **Programas de Español-Literatura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- Ministerio de Educación Superior (2009): Instrucción No.1/09. Indicaciones acerca de los errores ortográficos y de redacción a tener en cuenta en todas las evaluaciones escritas que se realicen en los centros de Educación Superior. Resolución Ministerial No.210 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. La Habana.
- Mikulecky, B. (1990): **Teaching Reading Skills**. Addison-Wesley Publishing Company.
- Monereo, C. [et al] (1994): **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**. 2da Edición. Barcelona. Editorial Paidós, 1994.
- Moodie, S., de Rondón, D.R. y otros autores (1999): **¡Viva! Students Book 2**. Second Edition. Malaysia. VVP.
- Moore, M. R. (1989): **Sociolinguistics and Language Teaching**. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba. Pág. 31 y 78.
- Morales Lorenzo, B. (2008): **Sistema de tareas desarrolladoras para el protagonismo estudiantil en la Cátedra Martiana del IPVCE “Federico Engels”**. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Ministerio de Educación.
- Morris, C. (1988): **Fundamento de la teoría de los signos**. Editorial Paidós. Barcelona.
- Morrow, K. (1977): **Communicative Competence in the classroom**. Oxford University Press.
- Moskowitz, G. (1967): “The Flint system: an observational tool for the foreign language classroom” in Simon and Boyer (eds) 1967.
- Nickel, G. (1978): **Error Analysis**. Hochschulverlag, Stuttgart.
- North, B. (1996/2000): **The development of a common framework scale of language proficiency**, Tesis doctoral, Thames Valley University. Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.

- North, B. y Schneider, G. (1998): "Scaling descriptors for language proficiency scales", en **Language Testing**, 15/2, págs. 217-262.
- Nunan, D. (1991): a. **Language Teaching Methodology**. Practice Hall International English Language Teaching.
- _____. (1991): b. "Methods in second language classroom-oriented research: a critical review". **Studies in Second language Acquisition**. 13:249-74.
- _____. (1996) (1998): c. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción de M. González Davis).
- **Nucleus** (1977): Oxford University Press.
- Ojalvo, V. (sin fecha): **La Ciencia de la comunicación**. Material mimeografiado.
- Ortega, E. (1987): **Redacción y Composición I y II**. Facultad de Artes y Letras. La Habana.
- Otero, J. (2001): **Procesamiento de la información científica**. Edición Universidad de Alcalá de Henares. España.
- Oxford, R. (1989): a. "Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training". **System** 17: 235-47.
- _____. (1990): b. **Language Learning Strategies**. What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers. University of Alabama. USA.
- Parra, M. (1989): **La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario**. Universidad Nacional. Bogotá.
- Passov, E. I. (1989): a. **Fundamentos de la metodología comunicativa**. Editorial Progreso. Moscú.
- _____. (1995): b. **Enseñanza Comunicativa de Lenguas**. Editorial Progreso. Moscú.
- Pérez Bello, T. (2005): "Hacia una mayor eficacia en el trabajo con el nivel fonológico de la lengua" en **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura**. Roméu, A. (2005).

- Peña Bazar, D. (2008): **Estrategia didáctica para la capacitación de los maestros primarios de inglés mediante tareas docentes interactivas**. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Ministerio de Educación.
- Petrovsky, A. V. (1981): **Psicología General**. Editorial de libros para la educación. Ciudad de La Habana.
- Pino, A. B. (2006): **Establecimiento de una competencia discursiva mediante un sistema de tareas a partir de las potencialidades del componente sociocultural en los cursos de español como lengua extranjera**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- Porte, P. (1986): "How learners talk to teach other: input and interaction in task-centred discussions" in Day (ed.) (1986).
- Pozo, J. A. (1996): **Aprendices y Maestros**. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial Madrid.
- Prabhu, N. S. (1987): **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- Quiroga, A. (1995): **Enfoques y Perspectivas en Psicología Social**. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Riviere. Ediciones Cinco.
- Ramos Chirino, M. V. (2002): a. **Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación**. Tesis Doctoral, ISP "Enrique José Varona".
- _____. (2008): b. **El método científico y los métodos de investigación en educación**. Centro de Estudios Educativos. ISP "Enrique José Varona".
- Ravem, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment". **International Review of Applied Linguistics**. 6: 165-85.
- Richards, J. C.: (ed) (1974): a. **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**, Longman.
- _____. (1985): b. **The Context of Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (1990): c. **“Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation”**, In Jack C Richards. **The Language Teaching Matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990. 67- 85.
- _____. (1995):d. **Reflecting Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge University Press.
- _____. (2005): e. **Communicative Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998): **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rogers, T. S. (2001): “Approaches and Methods in Language Teaching”. Second Edition. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University.
- Rifkin, B. (2004): A response to Glisan and Donato. **Foreign Language Annals**, 37, pp 477-483.
- _____. (1990): b. “Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation”, In Jack C Richards. **The Language Teaching Matrix**. New York: Cambridge University Press, 67- 85.
- Rodríguez B. R (1987): **Criterios para la estructuración del sistema de ejercicios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. MINED. Boletín Informativo. La Habana.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (2002): **Metodología de la investigación cualitativa**. PROGRAG. Santiago de Cuba. 378, pág. 70.
- Roméu, A. (1992): a. **Aplicación del enfoque comunicativo: Comprensión, análisis y construcción de textos**. Impresión ligera.
- _____. (2003): **Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____. (2003): c. Caracterización del texto científico. Material de impresión ligera. IPLAC. Ciudad de La Habana. Pág.13.

- _____. (2004):d. **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura**. Resultados del Proyecto de Investigación. Ciudad de La Habana. ISPEJV. 2004.
- _____. (comp.) (2007): e. **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. Pág. 19.
- Rosales, C. (1991): **Didáctica de la enseñanza de la comunicación verbal**. Madrid.
- Rosental, M. y P, Iudin. (1981): **Diccionario Filosófico**. Editorial Política. Pág. 82.
- Rubinstein, S. L. (1964): **El desarrollo de la psicología. Principios y métodos**. Editorial Nacional de Cuba. Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana.
- Sabater, M. L. (2000): “Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos”. **Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos** vc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0024.pdf.
- Sales Garrido, L. M. (2005): “La interpretación discursiva de la realidad a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural” en **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura**. (Roméu, A. 2005).
- Santos Gargallo, I. y otros (1998) a: “Trayectoria Investigadora en ELE: conclusiones de un estudio bibliográfico”, en F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.) **La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro**. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- _____. (1998) b: **Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de ELE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)**: Anexo al número 43 de la revista **Carabela**, Madrid, SGEL.
- Sardiñas, H. (1998): **Comprensión de Textos**. Curso ofrecido en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, Cuba.

- Sardinas, V. M. (2003): **Ciclo de conferencias de Sociolingüística**. Facultad de Lenguas Extranjeras. Ciudad de La Habana.
- Saussure, F. (1973): **Curso de lingüística general**. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Savignon, S. (1972): **Communicative Competence**: an Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Shrum, J. and Glisan, E. (2005): **Teacher's Handbook: Contextualized Language Instructions**. Boston: Hernie and Hernie.
- Searle, J. (1969): **Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". **International Review of Applied Linguistics** 10:209-31.
- Selinker, L. y Douglas, D. (1985): "Wrestling with context in interlanguage theory". **Applied Linguistics**. 6:190-204
- Skinner, B. (1957): **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, M. A., Met, M., and Genesee, F. (1989): A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language education. **TESOL Quarterly**, 23 (2), 201-217.
- Spaine, L. S. y otros (2007): **Nexos**. Media Edition. Houghton Mifflin Company. Boston. New York.
- Stern, H. (1983): a. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press. Pág. 58.
- _____. (1990): b. "Analysis and experience as variables in second language pedagogy" in Harley et. Al. (eds) 1990.
- Stoller, F.L. (1997): "Project work, as it is integrated into content-based thematic unit". Revista **Forum**. Vol 35 No 4, pág 2-8, October 1997.
- Stevens, P. (1988): "The learner and the teacher of ESP" in D. Chamberlain, R., J. Baumgardner (eds.). **An ESP in the Classroom. Practice and Evaluation**. ELT Documents: 128. Oxford: Modern English Publications in Association with the British Council.

- Swain, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" in Gass and Madden (eds.) 1985.
- Swales, J.M. (1990) **Genre Analysis CUP**.
- Talizina, N. (1988): **Psicología de la enseñanza**. Editorial Progreso. Moscú.
- Tarone, E. (1988): **Variation in Interlanguage**. London. Edward Arnold.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (material digitalizado) Universidad de Barcelona. España.
- Tench, P. (1990): **Pronunciation Skills**. Edición Revolucionaria.
- Torres, H. (2003): **El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de la Licenciatura en Inglés como segunda lengua extranjera a través del curso Panorama Histórico Cultural de los Estados Unidos**. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
- UNESCO. (1996): **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México.
- Valdés, A. L. (2003): a. **Modelo metodológico interactivo para el español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río**. Pinar del Río. (Tesis de maestría). Pág. 21.
- _____. (2003): b. "Tareas docentes comunicativo-interactivas para el español como lengua extranjera". Revista Mendive No. 11 www.pr.rimed.cu/sitios/Revista ISP "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.
- _____. (2008): c. "Valoración crítica a algunas posiciones del lingüista Ferdinand de Saussure". trabajos@monografias.com.
- _____. (2009): d. "La sociolingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera" trabajos@monografias.com.
- _____. (2009): e. "Valoración crítica del biologicismo en la educación desde una visión histórico-cultural del lenguaje". trabajos@monografias.com. (2009).

- Valle Lima, A. (2007): **Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica**. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba. Pág. 4.
- Valero-Garcés, C. (1995): **Languages in Contact. An Introductory Textbook on Translation**. Manual Introductoria a la Traducción. University Press of America, Inc. Lanham. New York. London.
- van Dijk, T. (1980): a. **La ciencia del texto**. Pág. 32
- _____. (1982): b. **Text and Context**. Explorations in the semantics and Pragmatics of Discourse. University of Amsterdam. New York.
- _____. (1997): c. “Discurso, cognición y sociedad”. En **Signos**, No 22 oct-dic 1997. [http:// www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)
- _____. (2000): d. **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II. Editorial Gedisa, Barcelona.
- _____. (2001): e. “Algunos principios de la teoría del contexto”, en ALED. **Revista Latinoamericana de estudios del discurso**. Vol. (1), Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Venezuela.
- van Ek, J. A. (1975): The Threshold Level in a European Unit-Credit System for Modern language Learning.
- _____. (1986): Objectives for Foreign Language Learning (Vol. I) Estransburgo: Council of Europe.
- Vázquez, G. (1991): a. **Análisis de errores y aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Edinumen.
- _____. (ed.) (2005): b. **Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos**. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, M. N. (2005): **Propuesta de programa para la asignatura de español para no hispanohablantes en la especialidad de Ciencias Técnicas del ISPJAE**. Ciudad de La Habana (tesis de maestría).
- Vez, J. M. (1998): **Didáctica del ELE**. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa. Grupo Editorial Universitario.

- Vigotsky, L. (1966): a. **Pensamiento y Lenguaje**. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales. Pág 8.
- Vigotsky, L. (1971): b. **Thought and Language**. The M. I. T. Press. Massachusetts. Pág. 5, 13, 57.
- _____. (1930) (1975): c. **Tools and Symbols in Child Development**. The M. I. T. Press.
- _____. (1978):d. **Mind in Society**. Cambridge. M. A. Harvard University Press. 314.
- Villalba, M. F. y Hernández, M. T. (2001): **Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares**. Consejería de Educación y Universidades. San Ginés. (Murcia).
- Visedo Orden, I. y Santos Gargallo, I. (1996): **Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera**, Madrid, Instituto Cervantes.
- Weaver C. (1990): **Understanding Whole Language**. From principle to practice. Heinemann Portsmouth. NH. Canada.
- Widdowson, H. (1974): a. "An approach to the teaching of scientific discourse". **RELC Journal** 5. Pág. 32
- _____. (1978): b. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, G. (1998): **Educative assessment**. San Francisco: Jossey-Bars pág.343
- Willis, J. A. (1996): **Framework for Task-Based Learning**. Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- Wilkins, R. (1978): **Notional Syllabuses**. Oxford University Press.
- Young, R. (1988): a. "Variation and the interlanguage hypothesis". **Studies in Second Language Acquisition**. 10:281-302.
- Zanón, J. (1995): "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas". En **Signos** No 14. enero-marzo, 1995. [http: // www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)

ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTOS

Guía para el análisis de los materiales y programas vigentes

Objetivo: Constatar si los materiales y programas vigentes para la enseñanza del español como lengua extranjera (para fines académicos) en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes ofrece oportunidades de interacción a los estudiantes, y enfatiza en la competencia comunicativa, en particular, en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

Instrucciones:

El investigador revisa de forma detallada los materiales y programas que se utilizan para la enseñanza del español como lengua extranjera (y para fines académicos) en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes.

Aspectos a valorar en el programa:

1. Título _____ Año de edición _____ País _____ Autor _____
2. Vigencia
3. Objetivos
4. ¿Qué habilidades y qué conocimientos están relacionados con los fines académicos?
5. ¿Qué tipo de enfoque o metodología para fines académicos sugiere el programa?
6. ¿Cómo sugiere evaluar la habilidad de expresión oral en el discurso académico?

Aspectos a valorar en los materiales:

1. Qué objetivos para fines académicos persigue.
2. Qué contenidos para fines académicos sugiere.
3. Qué tipo de enfoque o metodología para fines académicos sugiere.
4. Qué actividades de aprendizaje o tareas dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico propone.
5. Caracteriza las actividades anteriores según los siguientes criterios evaluados en una escala de 1 a 10.
 - Responden a las necesidades de los estudiantes.
 - Plantean problemas para resolver, dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
 - Permiten el intercambio de información, la sintetización, la descripción, la definición, propias de las funciones transaccionales de la lengua.
 - Crean vacío de información.
 - Ofrecen alternativas para la selección.
 - Logran la retroalimentación.
 - Reflexiona el estudiante sobre su aprendizaje.
 - Enfatizan en el sistema de la lengua o en el desarrollo de las habilidades, en particular la de expresión oral en el discurso académico.
 - Consideran las cuatro direcciones de la competencia comunicativa.

ANEXO II

Entrevista a los profesores de español como lengua extranjera

Objetivo: Profundizar sobre el problema de investigación a partir de la valoración de los profesores y Jefe de Departamento acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (para fines académicos) en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes.

Instrucciones:

Estimado profesor (a):

Con el objetivo de realizar una investigación relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera, se solicita de usted su colaboración para precisar cuestiones relacionadas con el objeto de estudio. Su valoración constituye una ayuda valiosa en el perfeccionamiento de este tipo de enseñanza. Por ello, se le pide precisión y fidelidad en la información que ofrezca. Muchas gracias.

Institución donde labora _____

Años de experiencia en la lengua materna _____

Años de experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos _____

1. Acerca de la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera podría usted decir:

- ¿Con cuántos profesores de español como lengua extranjera cuenta su institución?
- ¿Qué categorías docentes y grados científicos poseen?
- ¿Cuántos cursos de superación acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera (o de lengua extranjera) ha recibido? ¿Y para fines académicos ha recibido alguno?
- ¿Los profesores de esta institución son graduados de lengua extranjera (inglés, francés u otra lengua) o de español y literatura?
- ¿Cuántos años de experiencia posee cada uno en la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular para fines académicos, en la enseñanza de esta lengua como materna o de otra lengua extranjera?
- ¿Cuántos estudiantes reciben español como lengua extranjera anualmente en su institución? ¿Cuáles son sus lenguas maternas? ¿De qué países vienen?

- ¿Reciben español los no hispanohablantes, antes de su llegada a esta institución? ¿De ser así, qué libro de texto, programa, estudiaron previamente?
 - ¿En qué años de la carrera reciben español como lengua extranjera estos estudiantes?
 - ¿Con qué nivel de competencia comunicativa llegan estos estudiantes a esta institución?
 - ¿Qué dificultades presentan a su llegada a la institución? ¿En qué habilidades?
 - ¿Qué nivel de dificultades tienen en la habilidad de expresión oral en el discurso académico para la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional?
 - ¿Reciben algún curso de preparación para su ejercicio final dirigido al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico?
 - ¿El programa para la enseñanza del español como lengua extranjera (y para fines académicos) que se utiliza, es diferente a los que se utilizan en la enseñanza del español a estudiantes cubanos?
 - ¿Qué bibliografía acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras (para fines académicos) poseen? ¿Cuánta en inglés? ¿Cuánta en español?
 - ¿Con qué libro de texto, cuaderno de trabajo trabajan los profesores?
 - ¿Qué dificultades, deficiencias o valoraciones positivas merecen los materiales con los que los profesores trabajan?
 - ¿Ha realizado alguna investigación acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera (para fines académicos), en particular en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico? ¿Conoces alguna realizada en esta provincia o en Cuba?
 - ¿Hay alguna investigación en el centro dirigida al desarrollo de la competencia comunicativa de estos estudiantes para fines académicos?
2. ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza del español para los estudiantes que lo aprenden como lengua extranjera para fines académicos?
 3. ¿Qué metodología, enfoque o método, utiliza en la enseñanza del español como lengua extranjera (para fines académicos)? Podría describirla.
 4. ¿Qué entiende por metodología comunicativa de lenguas extranjeras?

5. ¿Qué materiales utiliza para la preparación e impartición de las clases de español como lengua extranjera dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico?
6. ¿Se ofrecen en su institución cursos de español como lengua extranjera para fines académicos, en particular para el desarrollo de la habilidad de expresión oral? ¿Cuáles? ¿Podría referirse a ellos?
7. ¿Ha recibido ayuda en la instrumentación de metodologías contemporáneas (comunicativa u otras) en la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Y para fines académicos?
8. ¿Cuándo piensa que el estudiante ha aprendido la lengua extranjera para fines académicos en un curso determinado?
9. A su modo de ver, ¿qué nivel de competencia comunicativa alcanzan los estudiantes al terminar el cuarto año de su carrera?
10. ¿A qué se debe que estos estudiantes lleguen con ciertas dificultades a las Facultades de Cultura Física? ¿Dónde, según su criterio, radica el problema?
11. ¿Sugiere usted alguna idea para que estas dificultades se solucionen, fundamentalmente, las dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, para la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional?

Criterios para evaluar los resultados de la entrevista:

- Pregunta 1. Permite comprobar el nivel de información que poseen los docentes acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera (para fines académicos) en su institución.
- Pregunta 2. Posibilita conocer si el entrevistado expresa como objetivo de la enseñanza del español la comunicación, o el conocimiento y uso de forma correcta y apropiada del sistema de la lengua.
- Pregunta 3. Considera si el entrevistado utiliza un enfoque, método o metodología para fines académicos, que esté dentro de un modelo interactivo o transmisivo. Su respuesta es confirmada o no cuando la describe.
- Pregunta 4. Permite conocer la conceptualización que tiene el entrevistado de la metodología que utiliza para fines académicos, entonces definirá metodología comunicativa, interactiva u otra.
- Pregunta 5. Se comprueba si los materiales que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje corresponden a los métodos tradicionales o si están dentro de los métodos contemporáneos que incluyan el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

- Pregunta 6. Posibilita conocer la existencia o no de cursos dirigidos al desarrollo de la habilidad de expresión oral para fines académicos y el nivel de satisfacción de los docentes.
- Pregunta 7. Permite valorar si el entrevistado es capaz de diferenciar la enseñanza de una lengua extranjera para fines académicos de la enseñanza de una lengua materna.
- Pregunta 8. Se valora el nivel de información y preparación recibida por el entrevistado en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos.
- Pregunta 9, 10, 11. Posibilita apreciar la experiencia acumulada por el docente en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos.

ANEXO III

Entrevista a los profesores tutores de los trabajos de diploma

Objetivo: Profundizar sobre el problema de investigación a partir de la valoración de los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos en la Facultad de Cultura Física.

Instrucciones:

Estimado profesor (a):

Con el objetivo de realizar una investigación relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en esta institución, se solicita de usted su colaboración para precisar cuestiones relacionadas con el objeto de estudio. Su valoración constituye una ayuda valiosa en el perfeccionamiento de este tipo de enseñanza. Por ello, se le pide precisión y fidelidad en la información que ofrezca. Muchas gracias.

- 1- ¿Podría usted informarnos, cuáles son las dificultades más significativas que ha encontrado en su labor como tutor de los trabajos de diploma de los estudiantes no hispanohablantes que se forman como especialistas en Cultura Física?

Pudiera referirse a los siguientes aspectos:

- Búsqueda y selección de la información
- Presentación oral del trabajo de diploma
- Desarrollo de las habilidades básicas de comunicación interpersonal
- Desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico
- Defensa del trabajo de diploma
- Interacción con los tutores
- Otros

- 2-¿Podría ofrecer alguna sugerencia o recomendación para superar las dificultades que presentan los estudiantes no hispanohablantes?

- 3-¿Considera oportuno desarrollar un trabajo sistemático con estos estudiantes con el objetivo de desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico para la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional? ¿Por qué?

ANEXO IV

Encuesta a los estudiantes

Objetivo: Profundizar en el problema de investigación mediante la valoración de los estudiantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos que se realiza en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes y en la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río.

Instrucción:

Estimado estudiante:

Se le agradecería que aportara alguna información acerca de su aprendizaje del español, lo que contribuirá a mejorar los cursos que recibe, para así lograr una mejor preparación para la defensa de su trabajo de diploma en función de su formación profesional.

1. Datos personales

País _____ ¿Cuántos años lleva en Cuba? _____
¿Dónde ha aprendido español? _____

¿Qué año cursa en la Universidad? _____

¿Actualmente recibe algún curso de español para fines académicos relacionado con su especialidad? _____

¿Ha recibido alguno con anterioridad? _____

2. Las clases y cursos de español le gustan:

Si _____

¿Por qué? _____

No _____

¿Por qué? _____

3. ¿Cómo se podrían mejorar las clases y los cursos de español para que satisfagan sus necesidades?

4. ¿Tiene usted algunos libros o folletos para aprender español como lengua extranjera que le prepare para la defensa de su trabajo de diploma en función de su formación profesional?

5. ¿Considera usted que las clases y cursos de español como lengua extranjera

satisfacen sus necesidades comunicativas y académicas, en particular las dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral?

Nada _____ poco _____ algo _____ mucho _____

De ser posible dé algunas razones:

6. Marque con una X cuáles son sus dificultades para la defensa de su trabajo de diploma en función de su formación profesional.

- ☐ Uso de la terminología especializada.
- ☐ Intercambio de conocimientos con los tutores y consultantes sobre el tema de investigación.
- ☐ Selección adecuada de la información para la presentación del trabajo.
- ☐ Conocimiento de la estructura del trabajo.
- ☐ Dominio de la gramática de la lengua española.
- ☐ Dominio de la pronunciación de la lengua española.
- ☐ La organización de las ideas en la exposición oral.
- ☐ Uso de medios de enseñanza.
- ☐ Desarrollo de la habilidad de expresión oral.
- ☐ La comprensión al escuchar que posibilite responder a las preguntas con corrección y adecuación al tema.

7. ☐ Otras.

¿Cuáles? _____

8. ¿Podría ofrecer algunas sugerencias o recomendaciones para superar estas dificultades?

Criterios para evaluar los resultados de la encuesta:

Pregunta 1. Permite conocer quiénes son los estudiantes y obtener información sobre sus estudios precedentes del español.

Pregunta 2. Permite valorar el nivel de aceptación que tienen los cursos.

Pregunta 3. Contribuye a valorar el proceso docente que se lleva a cabo en la enseñanza del español.

Pregunta 4. Permite valorar la pertinencia de las clases de español según las necesidades comunicativas y académicas de los estudiantes.

Pregunta 5. Permite conocer la satisfacción de las necesidades de los estudiantes en los cursos de español como lengua extranjera para fines académicos.

Pregunta 6, 7. Posibilitan valorar dónde radican las principales dificultades de los estudiantes para la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional.

Pregunta 8. Posibilita apreciar los criterios, sugerencias y recomendaciones que dan los estudiantes.

ANEXO V**Guía de observación de clases**

Objetivo: Constatar si la enseñanza del español como lengua extranjera en la Escuela Internacional de Educación Física y Deportes ofrece oportunidades de interacción a los estudiantes y enfatiza en el aprendizaje del sistema y uso de la lengua, en particular en la habilidad de expresión oral en el discurso académico y la competencia comunicativa.

Instrucciones:

El observador llenará esta guía siguiendo los criterios de evaluación establecidos para cada parámetro. En la actividad II se ofrece un ejemplo para facilitar la comprensión del observador.

Institución _____

Curso _____

Unidad _____ Clase _____

Fecha _____

I. Marca con una cruz la respuesta posible:**1. Se dan los objetivos de la clase en los niveles de aprendizaje:**

Lingüístico _____

Comunicativo _____

Cognitivo-académico _____

2. ¿Las actividades de aprendizaje presentan tareas donde los estudiantes desarrollen la habilidad de expresión oral y realicen funciones transaccionales de la lengua que les permitan definir, describir, argumentar, sintetizar, ofrecer puntos de vista para resolver un problema?

Actividades si / no

-
-
-

3. Diga cómo se logra la interacción a partir de los siguientes aspectos:

Las actividades de aprendizaje permiten la interacción académica mediante:

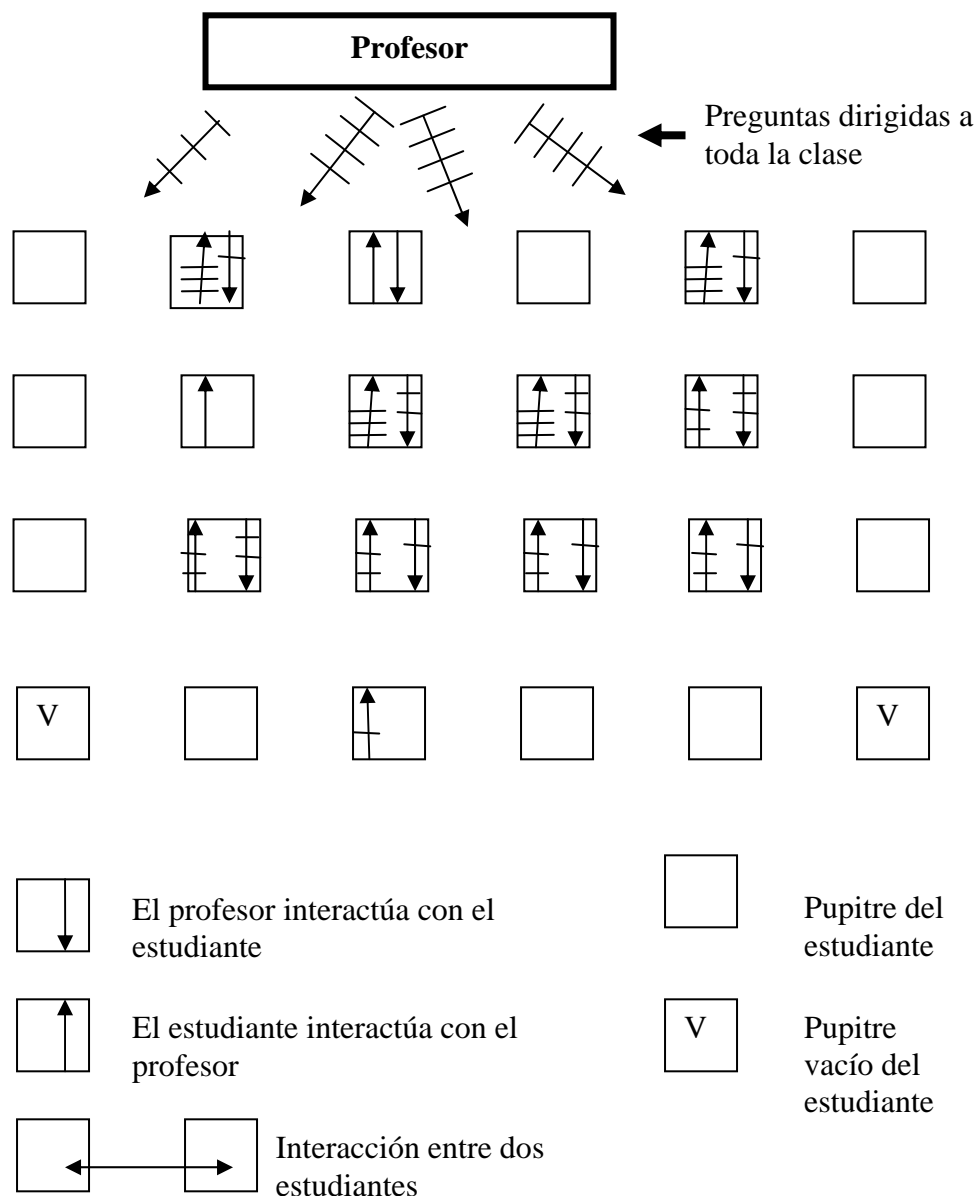
- La participación del estudiante (PE) _____
- La interacción basada en la tarea interactiva (IT) _____
- El trabajo en pequeños grupos (TPG) _____
- El tratamiento de errores de su interlengua (TrE) _____
- El desarrollo de la habilidad de expresión oral (HEO) _____
- Las intervenciones del profesor (IP) _____
- Las preguntas del profesor (PrP) _____

- Las preguntas del estudiante (PrE) _____
- Los temas de enseñanza (TE) _____
- Ninguna forma (NF) _____

4. Evalúa los parámetros anteriores en una escala de 1-5:

Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5
PE					
IT					
TPG					
TrE					
HEO					
IP					
PrP					
PrE					
TE					
NF					

- I. Marca el patrón interaccional con una flecha cada vez que ocurra la interacción y con una pequeña línea horizontal situada encima de la flecha para indicar el número de interacciones que ocurren en la clase. Ejemplo:



Criterios para evaluar:

1. El objetivo es lingüístico, cuando enfatiza el conocimiento de la lengua; comunicativo, cuando enfatiza el desarrollo de habilidades comunicativas, en particular la de expresión oral, y académico, cuando va dirigido al desarrollo de las funciones transaccionales de la lengua en el discurso académico.

2. La actividad presenta una tarea cuando:

- El estudiante escoge un procedimiento o vía dentro de varias alternativas.
- El estudiante ofrece solución a un problema a través de las funciones transaccionales de la lengua como definir, describir, argumentar, sintetizar.
- El estudiante presta atención tanto al contenido como a la forma lingüística.

3. La participación del estudiante se enmarca cuando este utiliza la expresión oral para realizar funciones transaccionales en el discurso académico.

- La interacción basada en la tarea se refiere a cuando el estudiante utiliza la lengua para solucionar un problema de aprendizaje a través de funciones transaccionales orales en el discurso académico.
- El trabajo en pequeños grupos puede ser:
 - en parejas
 - en equipos
 - en mesas redondas
- El tratamiento de errores es la forma en que el estudiante y el profesor abordan los errores cometidos por el primero. Se tendrá en cuenta si es un error global que afecta la comunicación o si es local que no la afecta, así como la participación del estudiante en la corrección del error de su interlengua.
- Las intervenciones del profesor se refieren a las posibilidades que este ofrece para que el estudiante interactúe de forma oral y desarrolle la habilidad de expresión oral en el discurso académico.
- Las preguntas del profesor se refieren a las veces que este le pregunta al estudiante.
- Las preguntas del estudiante se refieren a las veces que este utiliza la lengua que aprende para obtener información, clarificación o repetición necesaria de parte del profesor.
- Los temas de enseñanza se refieren a si los que se utilizan poseen la dimensión cognitivo-académica social y educativa que necesitan los estudiantes.

ANEXO VI

Procedencia de los estudiantes

Tabla 1

Institución	Matrícula Cursos académicos 2004/ 2009	País	Lengua oficial	Sexo M/F
Facultad de Cultura Física "Nancy Uranga Romagoza"	8	Antigua y B.	inglés	5/3
	2	Barbados	inglés	1/1
	5	Benin	francés	4/1
	1	Belice	inglés	1/0
	19	Brasil	portugués	15/4
	2	Bostwana	inglés	2/0
	7	Cabo Verde	inglés	5/2
	4	Cambodia	cambodiano	3/1
	1	Curasao	inglés	1/0
	1	Camerún	francés	0/1
	3	Dominica	Inglés (y francés)	2/1
	3	Etiopía	portugués	2/1
	4	Eritrea	árabe y otros	3/1
	5	Guinea Bissau	portugués	3/2
	6	Granada	inglés	3/3
	5	Guyana	inglés	4/1
	1	Ghana	inglés, y otros	1/0
	1	Gambia	inglés	1/0
	33	Haití	francés	20/13
	25	Jamaica	inglés	18/7
	4	Kenya	inglés	3/1

	5	Laos	lao y otros	3/2
	7	Lesotho	árabe	5/2
	2	Liberia	inglés	1/1
	13	Mali	francés	10/3
	2	Mongolia	kazan	1/1
	11	Mozambique	portugués	8/3
	8	Namibia	inglés	5/3
	2	Níger	francés	2/0
	9	Nigeria	inglés	7/2
	11	R. del Congo	francés	9/2
	8	R. Popular de Angola	portugués	6/2
	9	R. de Guinea	francés	7/2
	3	R. Árabe Saharaui	árabe	2/1
	6	Santa Lucía	inglés (y francés)	5/1
	4	San Vicente	inglés	3/1
	4	Sudáfrica	inglés	4/0
	2	Sao Tome y Príncipe	portugués	1/1
	3	Sahara	árabe	2/1
	8	Trinidad T.	inglés	5/3
	4	Viet Nam	vietnamita	3/1
	3	Zambia	inglés y otros	2/1
	2	Zimbabwe	inglés	2/0
	266	-	-	190/76

* En la Tabla se hace referencia a lengua oficial y no a lengua materna, debido a que en esos países no siempre la lengua oficial es la materna. Existen dialectos de diferentes grupos étnicos nativos de esos países.

ANEXO VII

Tabla 1

Grado de dificultad que muestran los estudiantes en los indicadores de cada subdimensión

Variable	Dimensión	Sub dimensiones	Indicadores	Instrumento	Categoriza- ción del Indicador	Escala	Nombre de los estudiantes, procedencia y calificación en los indicadores	
							Nayekia	Dorothy
							Jamaica	Jamaica
(dependiente) Habilidad de expresión oral	Comunicativa	Fonética	1-Pronuncia correctamente.	Registro grabado	No	0-5	1-M	1-R
			2-Minimiza los sonidos.		Sí(-)		2-R	2-R
			3-Omite sonidos.		Sí(-)		3-R	3-B
			4- Cambia un sonido por otro.		Sí(-)		4-R	4-B
			5-Neutraliza semas.		Sí(-)		5-R	5-R
			6-Confunde unos lexemas por otros.		Sí(-)		6-M	6-B
			7-Cambia un lexema por otro.		Sí(-)		7-M	7-B
		Gramatical	8-Construye respetando la sintaxis de la oración.		No		8-R	8-R
			9-Distingue los modos.		Sí(+)		9-B	9-B
			10-Usa correctamente los modos.		No		10-R	10-B
			11-Usa correctamente los tiempos verbales.		No		11-M	11-R
			12-Emplea correctamente las preposiciones.		No		12-M	12-M

			13-Utiliza los marcadores discursivos.	No		13-R	13-R
			14-Usa correctamente los artículos.	No		14-M	14-B
			15-Utiliza los sinónimos, antónimos y parónimos correctamente.	No		15-R	15-B
			16-Usa de forma correcta los pronombres personales.	No		16-B	16-B
			17-Emplea correctamente el pronombre átono "lo".	No		17-R	17-R
			18-Respeto la concordancia (número y persona, género y número).	No		18-M	18-R
			19-Usa las estructuras gramaticales de forma correcta y apropiada.	No		19-R	19-R
			20-Usa correctamente el verbo "haber" como impersonal.	No		20-R	20-B
			21-Usa correctamente los gerundios y adverbios.	No		21-R	21-B
			22-Usa de forma correcta los posesivos.	No		22-R	22-R
		Léxico-Semántica	23-Emplea la terminología especializada correctamente.	No		23-B	23-R
			24-Utiliza palabras del lenguaje científico.	Sí(+)		24-B	24-R
			25- Acude a la formación de palabras con sufijos.	Sí(+)		25-B	25-B

Discursiva	26-Usa expresiones del lenguaje coloquial .	Sí(-)	26-R	26-M
	27-Logra la construcción del discurso académico.	No	27-R	27-M
	28- Alcanza la coherencia y la cohesión en el discurso oral que produce.	No	28-R	28-M
	29-Realiza el cierre semántico de forma correcta.	No	29-M	29-R
	30- Utiliza estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso oral.	No	30-M	30-R
	31-Construye oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.	Sí(+)	31-R	31-B
	32-Realiza de forma apropiada las funciones del discurso.	No	32-M	32-M
	33-Sintetiza información científica en el discurso oral.	No	33-M	33-M
	34- Explica hipótesis, situaciones y hechos.	No	34-M	34-R
	35-Compara y fundamenta criterios científicos.	No	35-M	35-M
	36-Incluye palabras de la lengua materna.	Sí(-)	36-M	36-M
	37-Evalúa información científica.	No	37-M	37-M
	38-Describe la realidad educativa.	Sí(+)	38-R	38-B

		Sociolingüística	39-Emplea diferentes códigos (oral , gestual).	Sí(+)	39-B	39-M
			40- Hace corresponder las formas lingüísticas con la situaciones, los participantes, sus roles y sus intenciones.	No	40-R	40-M
			41-Muestra cordialidad y respeto en el diálogo.	Sí(+)	41-MB	41-B

Bosse	Micheline	Candice	Carlino	Mai	Noch	Siranuth	Vanna	Isham	Soyol	Nordin
Haití	Haití	Trinidad y T.	Mozambique	Viet Nam	Viet Nam	Cambodia	Cambodia	Mongolia	Mongolia	R A. Saharaui
1-M	1-M	1-R	1-R	1-M	1-R	1-M	1-M	1-M	1-M	1-M
2-R	2-M	2-R	2-R	2-M	2-R	2-M	2-M	2-M	2-R	2-M
3-R	3-M	3-R	3-B	3-M	3-R	3-M	3-M	3-M	3-R	3-M
4-M	4-M	4-R	4-B	4-M	4-M	4-M	4-M	4-M	4-M	4-M
5-M	5-M	5-R	5-B	5-M	5-M	5-M	5-M	5-M	5-R	5-M
6-R	6-R	6-B	6-B	6-M	6-M	6-M	6-M	6-M	6-M	6-M
7-R	7-M	7-B	7-B	7-M	7-M	7-M	7-M	7-M	7-R	7-M
8-R	8-M	8-R	8-B	8-M	8-R	8-M	8-M	8-M	8-R	8-R
9-B	9-R	9-R	9-MB	9-M	9-B	9-M	9-M	9-M	9-R	9-R
10-R	10-M	10-R	10-B	10-M	10-M	10-M	10-M	10-M	10-M	10-R
11-M	11-M	11-M	11-B	11-M	11-M	11-M	11-M	11-M	11-M	11-M
12-M	12-M	12-M	12-B	12-M	12-R	12-M	12-M	12-M	12-R	12-M

13-M	13-R	13-R	13-R	13-R	13-M	13-M	13-M	13-M	13-M	13-R
14-M	14-R	14-R	14-B	14-M	14-R	14-M	14-M	14-M	14-R	14-M
15-R	15-R	15-B	15-B	15-R	15-B	15-R	15-R	15-R	15-B	15-M
16-R	16-R	16-R	16-MB	16-M	16-B	16-R	16-M	16-R	16-B	16-M
17-B	17-R	17-B	17-B	17-M	17-R	17-R	17-R	17-R	17-R	17-M
18-M	18-M	18-M	18-B	18-M	18-R	18-M	18-M	18-M	18-M	18-M
19-M	19-M	19-R	19-B	19-R	19-M	19-R	19-M	19-R	19-M	19-M
20-M	20-M	20-R	20-B	20-M	20-M	20-M	20-M	20-M	20-M	20-M
21-M	21-M	21-R	21-R	21-M	21-M	21-M	21-M	21-M	21-R	21-M
22-R	22-M	22-R	22-B	22-M	22-M	22-M	22-M	22-M	22-M	22-M
23-R	23-R	23-R	23-R	23-M	23-M	23-M	23-M	23-M	23-R	23-M
24-R	24-B	24-B	24-R	24-B	24-B	24-B	24-M	24-B	24-R	24-R
25-B	25-R	25-B	25-B	25-M	25-M	25-M	25-B	25-M	25-B	25-B
26-R	26-R	26-M	26-R	26-R	26-M	26-R	26-M	26-M	26-M	26-M
27-M	27-M	27-M	27-R	27-M	27-R	27-M	27-R	27-M	27-M	27-M
28-M	28-M	28-M	28-R	28-M	28-R	28-M	28-R	28-M	28-M	28-M

29-M	29-M	29-R	29-R	29-M	29-M	29-M	29-R	29-M	29-M	29-M
30-R	30-M	30-B	30-B	30-M	30-R	30-M	30-M	30-M	30-M	30-M
31-B	31-B	31-B	31-MB	31-R	31-B	31-B	31-B	31-R	31-B	31-M
32-R	32-R	32-R	32-R	32-M	32-M	32-M	32-M	32-M	32-M	32-M
33-M	33-M	33-R	33-B	33-M	33-M	33-M	33-M	33-M	33-M	33-M
34-M	34-R	34-R	34-R	34-M	34-M	34-M	34-R	34-M	34-R	34-M
35-M	35-M	35-R	35-R	35-M	35-M	35-M	35-R	35-M	35-M	35-M
36-R	36-B	36-R	36-M	36-M	36-M	36-R	36-R	36-R	36-R	36-M
37-R	37-R	37-R	37-R	37-M	37-M	37-M	37-R	37-M	37-M	37-M
38-B	38-B	38-R	38-B	38-M	38-B	38-R	38-MB	38-M	38-B	38-M
39-R	39-B	39-B	39-MB	39-B	39-B	39-B	39-B	39-M	39-B	39-M
40-R	40-M	40-R	40-B	40-M	40-M	40-R	40-R	40-M	40-R	40-R
41-B	41-B	41-B	41-MB	41-B	41-B	41-R	41-R	41-B	41-R	41-B

Andreia	Luvinne	Anselmo	Abigail	Samel	Sacky	Aisha	Hypolite	Loreen	Marianma	Madelena	Kadiatou
Brasil	Brasil	Zambia	Nigeria	Nigeria	Eritrea	Barbados	Mali	Zimbabwe	R.P de Angola	R.P de Angola	Ghana
1-B	1-R	1-R	1-R	1-R	1-M	1-R	1-R	1-M	1-M	1-M	1-M
2-B	2-B	2-R	2-M	2-R	2-R	2-B	2-R	2-M	2-M	2-M	2-M
3-MB	3-B	3-R	3-M	3-R	3-M	3-B	3-R	3-M	3-R	3-R	3-M
4-MB	4-B	4-R	4-R	4-R	4-M	4-R	4-M	4-R	4-M	4-R	4-R
5-MB	5-R	5-M	5-R	5-M	5-R	5-B	5-R	5-R	5-R	5-R	5-R
6-MB	6-B	6-R	6-R	6-M	6-R	6-B	6-R	6-R	6-R	6-R	6-R
7-B	7-B	7-R	7-R	7-R	7-R	7-R	7-B	7-R	7-B	7-R	7-R
8-R	8-B	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-M	8-R	8-R	8-M
9-MB	9-MB	9-B	9-B	9-B	9-R	9-B	9-B	9-R	9-B	9-B	9-B
10-B	10-B	10-M	10-R	10-R	10-R	10-R	10-B	10-R	10-R	10-R	10-M
11-R	11-R	11-R	11-M	11-M	11-M	11-M	11-R	11-R	11-R	11-M	11-M
12-R	12-R	12-M	12-M	12-M	12-M	12-R	12-M	12-M	12-M	12-M	12-R

13-B	13-B	13-R	13-R	13-R	13-M	13-M	13-R	13-M	13-M	13-M	13-M
14-B	14-B	14-R	14-R	14-M	14-M	14-R	14-R	14-M	14-R	14-R	14-R
15-B	15-B	15-R	15-M	15-B	15-R	15-B	15-B	15-M	15-B	15-B	15-R
16-R	16-MB	16-R	16-R	16-R	16-R	16-B	16-R	16-R	16-B	16-B	16-M
17-R	17-B	17-B	17-R	17-M	17-R	17-B	17-M	17-R	17-B	17-B	17-M
18-R	18-R	18-R	18-M	18-M	18-M	18-R	18-R	18-M	18-R	18-R	18-R
19-R	19-R	19-R	19-M	19-M	19-M	19-R	19-R	19-M	19-R	19-R	19-M
20-B	20-M	20-M	20-M	20-M	20-M	20-R	20-M	20-M	20-M	20-M	20-R
21-R	21-B	21-R	21-M	21-M	21-R	21-R	21-R	21-R	21-R	21-R	21-M
22-B	22-MB	22-R	22-M	22-R	22-M	22-R	22-R	22-R	22-R	22-R	22-M
23-B	23-R	23-R	23-M	23-R	23-M	23-B	23-R	23-R	23-R	23-R	23-M
24-B	24-B	24-R	24-M	24-B	24-B	24-B	24-B	24-B	24-R	24-B	24-B
25-B	25-B	25-B	25-B	25-M	25-M	25-B	25-B	25-B	25-B	25-B	25-R
26-R	26-M	26-R	26-M	26-M	26-M	26-B	26-M	26-M	26-R	26-M	26-R
27-R	27-R	27-M	27-M	27-R	27-M	27-M	27-M	27-R	27-R	27-M	27-R

[illegible]

Tabla 2

Grado de dificultad que muestran los estudiantes a partir de la cuantificación de los indicadores

Variable	Dimensión	Subdimensiones	Indicadores	Categorización del Indicador	Escala	Cantidad de estudiantes evaluados según calificación del indicador			
						M	R	B	MB
(dependiente) Habilidad de expresión oral	Comunicativa	Fonética	1-Pronuncia correctamente.	No	0-5	14	10	1	0
			2-Minimiza los sonidos.	Sí(-)		11	11	3	0
			3-Omite sonidos.	Sí(-)		10	10	4	1
			4- Cambia un sonido por otro.	Sí(-)		12	9	3	1
			5-Neutraliza semas.	Sí(-)		10	12	2	1
			6-Confunde unos lexemas por otros.	Sí(-)		9	10	5	1
			7-Cambia un lexema por otro.	Sí(-)		8	10	7	0
		Gramatical	8-Construye respetando la sintaxis de la oración.	No		7	16	2	0
			9-Distingue los modos.	Sí(+)		4	6	12	3
			10-Usa correctamente los modos.	No		9	11	5	0
			11-Usa correctamente los tiempos verbales.	No		17	7	1	0
			12-Emplea correctamente las preposiciones.	No		18	6	1	0
			13-Utiliza los marcadores discursivos.	No		12	11	2	0
			14-Usa correctamente los artículos.	No		10	11	4	0

			15-Utiliza los sinónimos, antónimos y parónimos correctamente.	No
			16-Usa de forma correcta los pronombres personales.	No
			17-Emplea correctamente el pronombre átono "lo".	No
			18-Respeto la concordancia (número y persona, género y número).	No
			19-Usa las estructuras gramaticales de forma correcta y apropiada.	No
			20-Usa correctamente el verbo "haber" como impersonal.	No
			21-Usa correctamente los gerundios y adverbios.	No
			22-Usa de forma correcta los posesivos.	No
		Léxico-Semántica	23-Emplea la terminología especializada correctamente.	No
			24-Utiliza palabras del lenguaje científico.	Sí(+)
			25- Acude a la formación de palabras con sufijos.	Sí(+)
			26-Usa expresiones del lenguaje coloquial.	Sí(-)
		Discursiva	27-Logra la construcción del discurso académico.	No
			28- Alcanza la coherencia y la cohesión en el discurso oral que	No

3	10	12	0
4	12	7	2
5	12	8	0
14	10	1	0
11	13	1	0
18	4	3	0
11	12	2	0
11	11	2	1
9	13	3	0
2	7	16	0
6	2	17	0
14	10	1	0
15	10	0	0
16	8	1	0

			produce.						
			29-Realiza el cierre semántico de forma correcta.	No		16	7	2	0
			30- Utiliza estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso oral.	No		12	10	3	0
			31-Constuye oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.	Sí(+)		1	3	17	4
			32-Realiza de forma apropiada las funciones del discurso.	No		17	7	1	0
			33-Sintetiza información científica en el discurso oral.	No		20	3	2	0
			34- Explica hipótesis, situaciones y hechos.	No		12	8	5	0
			35-Compara y fundamenta criterios científicos.	No		19	5	1	0
			36-Incluye palabras de la lengua materna.	Sí(-)		16	8	1	0
			37-Evalúa información científica.	No		15	8	2	0
			38-Describe la realidad educativa.	Sí(+)		5	3	14	3
		Sociolingüística	39-Emplea diferentes códigos (oral, gestual).	Sí(+)		9	3	11	2
			40-Hace corresponder las formas lingüísticas con las situaciones, los participantes, sus roles y sus intenciones.	No		13	9	3	0
			41-Muestra cordialidad y respeto en el diálogo.	Sí(+)		0	3	19	3

Tabla 3
Representación de la primera frecuencia relativa y el segundo tanto por ciento

Variable	Dimensión	Sub-dimensiones	Indicadores	Cantidad de estudiantes que presentan dificultades con relación a la muestra	Por ciento	Cantidad de estudiantes que no presentan dificultades	Por ciento	Grado de significación del indicador
(dependiente) Habilidad de expresión oral	Comunicativa	Fonética	1-Pronuncia correctamente.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
			2-Minimiza los sonidos.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
			3-Omite sonidos.	20-25	80	5-25	20	p=0.00001
			4- Cambia un sonido por otro.	21-25	84	4-25	16	p=0.00001
			5-Neutraliza semas.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
			6-Confunde unos lexemas por otros.	19-25	76	6-25	24	p=0.0001
			7-Cambia un lexema por otro.	18-25	72	7-25	28	p=0.0009
		Gramatical	8-Construye respetando la sintaxis de la oración.	23-25	92	2-25	8	p=0.00000
			9-Distingue los modos.	10-25	40	15-25	60	p=0.078
			10-Usa correctamente los modos.	20-25	80	5-25	20	p=0.00001
			11-Usa correctamente los tiempos verbales.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
			12-Emplea correctamente las preposiciones.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
			13-Utiliza los marcadores discursivos.	23-25	92	2-25	8	p=0.0000

			14-Usa correctamente los artículos.	21-25	84	4-25	16	p=0.00001
			15-Utiliza los sinónimos, antónimos y parónimos correctamente.	13-25	52	12-25	48	p=0.3886
			16-Usa de forma correcta los pronombres personales.	16-25	64	9-25	36	p=0.0239
			17-Emplea correctamente el pronombre átono "lo".	17-25	68	8-25	32	p=0.0054
			18-Respetar la concordancia (número y persona, género y número).	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
			19-Usa las estructuras gramaticales de forma correcta y apropiada.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
			20-Usa correctamente el verbo "haber" como impersonal.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
			21-Usa correctamente los gerundios y adverbios.	23-25	92	2-25	8	p=0.0000
			22-Usa de forma correcta los posesivos.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
		Léxico-Semántica	23-Emplea la terminología especializada correctamente.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
			24-Utiliza palabras del lenguaje científico.	9-25	36	16-25	64	p=0.0239
			25- Acude a la formación de palabras con sufijos.	8-25	32	17-25	68	p=0.0054
			26-Usa expresiones del lenguaje coloquial.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000

Discursiva	27-Logra la construcción del discurso académico.	25-25	100	0-25	0	p=0.00000
	28- Alcanza la coherencia y la cohesión en el discurso oral que produce.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
	29-Realiza el cierre semántico de forma correcta.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
	30- Utiliza estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso oral.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
	31-Construye oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.	4-25	16	21-25	84	p=0.00001
	32-Realiza de forma apropiada las funciones del discurso.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
	33-Sintetiza información científica en el discurso oral.	23-25	92	2-25	8	p=0.0000
	34- Explica hipótesis, situaciones y hechos.	20-25	80	5-25	20	p=0.00001
	35-Compara y fundamenta criterios científicos.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
	36-Incluye palabras de la lengua materna.	24-25	96	1-25	4	p=0.00000
	37-Evalúa información científica.	23-25	92	2-25	8	p=0.0000
	38-Describe la realidad educativa.	8-25	32	17-25	68	p=0.0054

		Sociolingüística	39-Emplea diferentes códigos (oral, gestual).	12-25	48	13-25	52	p=0.3886
			40-Hace corresponder las formas lingüísticas con la situaciones, los participantes, sus roles y sus intenciones.	22-25	88	3-25	12	p=0.0000
			41-Muestra cordialidad y respeto en el diálogo.	3-25	12	22-25	88	p=0.0000

Tabla 4
Grado de dificultad que muestran los estudiantes en las subdimensiones y en la dimensión comunicativa

Variable	Dimensión	Subdimensiones	Escala de cada subdimensión	Nombres y procedencia de los estudiantes				
				Nayekia	Dorothy	Bosse	Micheline	Candice
				Jamaica	Jamaica	Haití	Haití	Trinidad y Tobago
(dependiente)Habilidad de expresión oral	Comunicativa	Fonética	4 o más de 4 indicadores evaluados de R o M	R	B	R	M	R
		Gramatical	7 o más de 7 indicadores evaluados de R o M	R	R	M	M	R
		Léxico-Semántica	2 o más de 2 indicadores evaluados de R o M	B	R	R	R	R
		Discursiva	6 o más de 6 indicadores evaluados de R o M	M	M	M	M	R
		Sociolingüística	1 o más de 1 indicador evaluados de R o M	B	M	R	R	B
Evaluación final en la dimensión comunicativa			3 o más de 3 subdimensiones evaluadas de R o M	R	R	R	M	R

Carlino	Mai	Noch	Siranuth	Vanna	Isham	Soyol	Nordin	Andreia	Luvinne
Mozambique	Viet Nam	Viet Nam	Cambodia	Cambodia	Mongolia	Mongolia	R A. Saharai	Brasil	Brasil
B	M	M	M	M	M	R	M	MB	B
B	M	M	M	M	M	M	M	R	B
R	M	M	M	M	M	R	M	B	R
R	M	M	M	R	M	M	M	B	R
MB	R	R	R	R	M	R	R	B	MB
B	M	M	M	M	M	R	M	B	B

Anselmo	Abigail	Samel	Sacky	Aisha	Hypolite	Loreen	Marianma	Madelena	Kadiatou
Zambia	Nigeria	Nigeria	Eritrea	Barbados	Mali	Zimbawe	R.P.de Angola	R.P.de Angola	Ghana
R	R	R	R	B	R	R	R	R	R
R	M	M	M	R	R	M	R	R	M
R	M	M	M	B	R	R	R	R	M
M	M	R	M	R	M	M	M	M	M
B	R	M	M	B	M	R	M	M	M
R	M	M	M	B	R	R	R	R	M

Tabla 5
Grado de significación de las subdimensiones

Dimensión	Subdimensiones	Calificaciones obtenidas por subdimensiones				Total de estudiantes con dificultades por sub-dimensión	Total de estudiantes sin dificultades por sub-dimensión	Cantidad de errores cometidos en la sub-dimensión	Cantidad de aciertos	Por-ciento de errores cometidos	Por-ciento de aciertos	Grado de significación
		M	R	B	MB							
Comunicativa	Fonética	11	10	4	0	21	4	146	29	83.4	16,6	p=0.0000
	Gramatical	10	10	4	1	20	5	306	69	81.6	18,4	p=0.0000
	Léxico-Semántica	8	8	9	0	16	9	63	37	63	37	p=0.00012
	Discursiva	14	7	4	0	21	4	245	55	81.6	18,4	p=0.0000
	Sociolingüística	7	5	11	2	12	13	37	38	49.3	50,7	p=0.4319
Promedio						19	6	159,4	45.6			

p<0,05 muy significativo

p<0,01 altamente significativo

Tabla 6
Valoración de la variable dependiente

Variable	Dimensión	Promedio de estudiantes con dificultades	Promedio de estudiantes sin dificultades	Cantidad de errores cometidos en la dimensión	Porcentaje de errores	Porcentaje de aciertos	Grado de significación
(dependiente) Habilidad de expresión oral	Comunicativa	19	6	797	77.7	22.3	p=0.0000

p<0,05 muy significativo

p<0,01altamente significativo

ANEXO VIII

Cuestionario para la determinación de los expertos

Objetivo: Determinar los expertos que valorarán los indicadores del modelo teórico-metodológico y su implementación en el programa de tareas interactivas.

Compañero(a):

Para la investigación que se desarrolla es necesaria una autoevaluación de sus conocimientos sobre la temática: el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico como centro del modelo teórico-metodológico para el Español como lengua extranjera. Su ayuda será mayor en la medida que usted sea más sincero.

Institución a la que pertenece: _____

Especialidad: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

Años de experiencia en la Educación Superior: _____

Categoría docente: _____

Título académico: _____

Grado científico: _____

Asignatura(s) que imparte: _____

Investigaciones realizadas: _____

Investigaciones relacionadas con la temática: _____

Producción científica que posee: _____

Motivaciones personales: _____

1. Marque con una cruz (x), en la casilla que le corresponda el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema (Español como lengua extranjera para fines académicos), valorándolo en una escala de 0 a 10. La escala es ascendente, por lo que se considera 0 no tener absolutamente ninguna noción y 10 el de poseer pleno conocimiento sobre el tema que se trata.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y ofrezca sus criterios sobre el tema que se le consulta. Marque con una cruz (X) según considere.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada fuente		
	A(alto)	M(medio)	B(bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia práctica como docente.			

Estudio de trabajos sobre el tema de autores cubanos.			
Estudio de trabajos sobre el tema de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el país.			
Su intuición sobre el tema abordado.			

3. ¿Pudiera explicar cómo concibe en su práctica educativa el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico?

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
1	1	0,9	0,95	Alto
2	0,7	0,6	0,7	Medio
3	0,6	1	0,8	Alto
4	0,8	1	0,9	Alto
5	0,8	1	0,9	Alto
6	0,9	1	0,95	Alto
7	0,6	0,8	0,7	Alto
8	0,2	0,7	0,45	Bajo
9	0,8	1	0,9	Alto
10	0,9	1	0,95	Alto
11	0,9	0,9	0,9	Alto
12	0,2	0,7	0,45	Bajo
13	0,8	1	0,9	Alto
14	0,6	0,8	0,7	Alto
15	0,7	0,8	0,75	Alto
16	1	0,9	0,95	Alto
17	0,1	0,8	0,45	Bajo
18	0,9	1	0,8	Alto
19	0,9	0,9	0,9	Alto
20	0,1	0,3	0,2	Bajo
21	1	0,9	0,95	Alto
22	0,6	0,8	0,7	Alto
23	0,8	1	0,9	Alto
24	0,9	1	0,8	Alto
25	0,9	0,9	0,9	Alto
26	0,9	1	0,95	Alto
27	0,8	1	0,9	Alto
28	0,6	0,8	0,7	Alto
29	0,7	0,8	0,75	Alto
30	0,1	0,8	0,45	Bajo
31	0,9	1	0,8	Alto
32	0,9	0,9	0,9	Alto
33	1	0,9	0,95	Alto
34	0,6	1	0,8	Alto
35	0,6	0,8	0,7	Alto

ANEXO IX

Cuestionario de autoevaluación de los expertos

Objetivo: Valorar el modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física.

Estimado experto:

Se pone a su disposición la esencia del modelo que se propone. Sería de gran utilidad para la investigadora sus criterios y consideraciones acerca del mismo. Sus sinceras respuestas se tendrán presentes para lo que se desea lograr.

Síntesis:

Como usted conoce, uno de los problemas que enfrenta hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular la enseñanza del español es el uso de metodologías tradicionales y enfoques que enfatizan el conocimiento y uso de la lengua, que prestan mayor atención a la forma que a su significado.

Esto trae como consecuencia, dificultades en el uso correcto y apropiado de la lengua para los estudiantes extranjeros que estudian en Cuba las diferentes carreras, en particular la de Cultura Física, específicamente en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, necesario para la defensa de su trabajo de diploma como culminación de sus estudios universitarios.

De ahí la importancia de la preparación de los profesores y estudiantes para la mejor efectividad y aprovechamiento de las potencialidades que brinda la modelación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, en la formación profesional de los estudiantes y su preparación para la vida.

La elaboración de modelos teóricos-metodológicos, bajo las condiciones de diversidad, innovación y cambio que enfrentan hoy nuestras instituciones educacionales, constituye actualmente una vía de solución a problemas de la enseñanza. Sobre modelos teóricos-metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje existe una amplia bibliografía basada en investigaciones, tanto nacionales como extranjeras, que están dirigidas a que el estudiante logre aprender, pensar, crear. Sin embargo, esta bibliografía aún es insuficiente cuando se trata del profesional de la cultura física y su formación profesional.

A partir de lo expuesto se propone un modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas con enfoque sistémico, para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en el español como lengua extranjera para los estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Cultura Física. El modelo tiene su base en los postulados de la Escuela Histórico Cultural, de Vigotsky y otros autores, y se fundamenta en teorías acerca de la comunicación y la interacción, de las cuales se derivaron principios metodológicos que rigen la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos, basado en la tarea interactiva.

En la tarea interactiva se dan los procesos de comunicación e interacción y se concretan los componentes personales (profesor y estudiante) y no personales (objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación) que intervienen en el objeto de estudio. La tarea interactiva se define por la autora como *“la célula del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que ofrece oportunidades al estudiante para que mediante su actividad comprenda, modele y experimente el proceso de comunicación y facilita que este interactúe con los demás y con el texto, en busca de la solución a un problema relacionado con sus necesidades cognitivas, académicas y formativas, que requieren la atención tanto al significado como a la forma y la aplicación de estrategias comunes y generales relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y la representación de la información para lo cual el estudiante debe realizar un conjunto de acciones dirigidas hacia un objetivo determinado”*.

El modelo exige el uso del estilo científico y de la terminología especializada en la realización de funciones transaccionales de la lengua como: definir, describir, argumentar, sintetizar, debatir, formular hipótesis, ofrecer datos, entre otras, que posibilitan el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico. Las habilidades investigativas están dirigidas al conocimiento de las funciones de la lengua en las tareas de los estudiantes y no a las relacionadas específicamente con la metodología de la investigación.

El modelo teórico-metodológico que propone la investigadora se centra en el desarrollo de la habilidad de expresión oral, en la interacción como vía para educar al estudiante, desarrollar su pensamiento, su competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y la familiarización con la cultura de los distintos pueblos y del pueblo donde se aprende la lengua, cuyo entorno influye de forma considerable. La tarea final se diseña a partir de las necesidades lingüísticas y académicas de los estudiantes y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos, a diferencia de los modelos tradicionales que ofrecen ejercicios, no tareas, y que no consideran las necesidades de los estudiantes ya que se centran en los contenidos y programas. Este modelo parte de las necesidades educativas y académicas de los estudiantes y su relación con las necesidades sociales. Este modelo está diseñado para aprender el código lingüístico y su uso a favor del progreso personal del individuo y de la sociedad.

De esta forma se somete esta propuesta a criterio de expertos y dentro de ellos se ha seleccionado a usted por ser conocedor (a) de esta materia, de la cual se necesita conocer sus criterios sobre los presupuestos teóricos, definición y caracterización del modelo, por lo que se le pide que responda con la mayor sinceridad posible a cada una de las preguntas que aparecen a continuación, y ofrezca sus criterios, lo que será de gran valor para la investigadora.

I. Marque con una cruz la alternativa que considere en cada uno de los siguientes elementos. Tenga en cuenta la leyenda siguiente:

MA- muy adecuada	BA- bastante adecuada	A- adecuada
PA- poco adecuada	NA- no adecuada	

No.	Indicadores (interrogantes)	M A	B A	A	P A	N A
1	¿Considera importante proponer un modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física?					
2	¿Opina usted que los componentes del modelo aparecen estructurados de forma tal que propicien el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en el español como lengua extranjera?					
3	¿Considera que la concepción teórica del modelo ofrece una visión clara de lo que se investiga?					
4	¿Cree usted que el modelo que se propone posibilita al estudiante la realización de tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de una preparación previa, búsqueda de información, análisis del texto, cierre semántico de ideas y del nuevo conocimiento?					
5	¿Considera que el modelo que se ofrece posibilita el alcance de un nivel avanzado de la competencia comunicativa, en particular de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en el español como lengua extranjera?					
6	¿Estima que las cualidades que se manifiestan en el modelo tienen carácter sistémico y participativo?					
7	¿Comprende el modelo, según su criterio, la relación entorno lingüístico- estudiante-profesor, para el aprendizaje de la lengua española para fines académicos?					
8	¿Considera usted que la instrumentación del modelo evidencia la realización de funciones transaccionales de la lengua, cognitivas y comunicativas, para que los estudiantes desarrollen, además, las habilidades investigativas que les permita definir, clasificar, ofrecer puntos de vista, sintetizar, debatir, valorar, para la realización del ejercicio final en función de su formación profesional?					
9	¿Considera usted que el modelo que se propone logre un paso de avance en la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos, en el área de la cultura física, en correspondencia con los programas vigentes actuales para la enseñanza de esta lengua?					

2. Incluya en la tabla siguiente cualquier sugerencia, propuesta o recomendación en cuanto a los presupuestos teóricos, definición, estructura o cualquier otro aspecto relacionado con el modelo que propone el investigador que considere necesarias en correspondencia con su grado de importancia.

Propuestas metodológicas:	M A	B A	A	P A	N A

Gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO X**Valoración que hacen los expertos del modelo teórico-metodológico**

Objetivo: Mostrar la valoración que hacen los expertos del modelo teórico-metodológico que se propone y su grado de significación para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

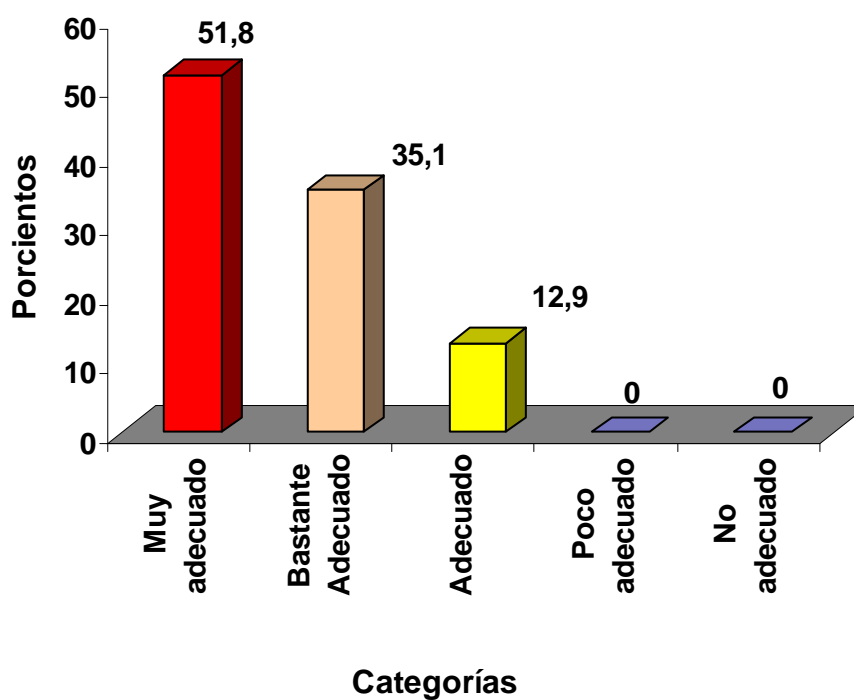


Grafico 1. Grado de significación del modelo

51.8 % y 35.1 % $p = 0.00004$

51.8 % y 12.9 % $p = 0.0000$

35.1% y 12.9 % $p = 0.0000$

$p < 0.01$ altamente significativo

$p < 0.05$ muy significativo

ANEXO XI

PROGRAMA DE TAREAS INTERACTIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Introducción:

El programa de tareas interactivas surge como solución al problema científico de cómo intensificar el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, en la enseñanza del español a estudiantes no hispanohablantes de quinto año de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río para que puedan defender sus trabajos de diploma en función de su formación profesional.

El programa de tareas interactivas finales y posibilitadoras se elabora para un grupo de 25 estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. Contiene diez tareas dirigidas al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

El prototipo de tarea que se presenta se muestra en tres etapas: interpretativa, interpersonal y de presentación. Cada tarea provee información y estimula la interacción necesaria para que los estudiantes realicen la tarea siguiente. De tal manera, las tareas están interrelacionadas y construidas unas sobre otras. La tarea se estructura dentro de un contexto temático singular. Los estudiantes primero realizan una tarea interpretativa, donde escuchan o leen un texto científico, con o sin apoyo visual, acerca de contenidos diversos y algunos relacionados con la cultura física, responden preguntas e interpretan la información. El profesor les ofrece la retroalimentación necesaria sobre sus modos de actuación durante esta etapa, para más tarde usar la información sobre el tema leído o escuchado en la comunicación interpersonal con su compañero de clase o en equipo y finalmente, resumen y expresan el conocimiento con una tarea de presentación.

Las tareas incluyen la lectura de textos científicos, la interacción con los demás y la presentación oral de temas de investigación a auditorios de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad científica.

Las tareas interactivas exigen la acción y la reflexión, así como la búsqueda, la clasificación y el intercambio de información, la elaboración de mapas semánticos, de

preguntas y respuestas a otros estudiantes o al profesor, el aprender a solucionar situaciones y el monitoreo del aprendizaje en términos de resultado y proceso.

Las tareas son concebidas con un enfoque sistémico y versan acerca de temáticas relacionadas entre sí; incluyen funciones propias del discurso académico oral; han sido organizadas de lo fácil a lo difícil, teniendo en cuenta los niveles de ayuda que se ofrecen y el conocimiento previo del estudiante, y permiten profundizar en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, tanto en los aspectos lingüísticos como pragmáticos de la lengua española. En cada una de ellas se orienta el trabajo colaborativo, en grupo y se consideran las estrategias de aprendizaje.

Las tareas se han elaborado a partir del contexto sociocultural en que están inmersos los estudiantes, de tal manera reflejan las condiciones materiales existentes como base de las necesidades de la comunicación en la sociedad. Las tareas contienen conocimiento científico y elementos socioculturales que necesitan aprender y transmitir los estudiantes para desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico, que les posibilite defender con corrección y propiedad sus trabajos de diploma en función de su formación profesional.

Las tareas toman como punto de partida el conocimiento previo que poseen los estudiantes, en términos de desarrollo de habilidades, interacción y funciones comunicativas así como dominio de los niveles fónico, gramatical, léxico-semántico y cultural. Ofrecen además oportunidades para la reflexión acerca del sistema lingüístico y su uso en la comunicación que requiere su desempeño profesional futuro.

Las tareas que se realizan para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico, de los estudiantes de Cultura Física permiten elevar los niveles de comunicación de una forma amena en un ambiente favorable; ofrecen oportunidades y posibilidades para el intercambio de conocimiento científico, estimulan el desarrollo de la expresión oral y enfocan la comunicación como un instrumento que cumple funciones cognitivas, comunicativas y afectivas.

Este programa de tareas relaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje con las teorías lingüísticas y de la educación. Se aspira a que esta propuesta pueda servir

para otros cursos de lenguas para fines académicos de otras áreas profesionales. Con la implementación de este programa se pretende perfeccionar el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos, lo que se logra en la medida en que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa y satisfaga sus intereses profesionales.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua española a partir de la realización de tareas interactivas que permitan a los estudiantes desenvolverse en el ámbito profesional de la cultura física y actuar en correspondencia con los valores que exige la sociedad cubana.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico con el uso del estilo científico y las funciones transaccionales de la lengua a partir de la realización de tareas interactivas, hasta lograr un nivel avanzado en el aprendizaje del español en los estudiantes que les posibilite la defensa de sus trabajos de diploma en función de su formación profesional.

Cantidad de horas: 40 horas

Frecuencia: 4 horas semanales en dos frecuencias

CONTENIDOS:

Los contenidos del programa aparecen estructurados en una tabla que contiene los temas que se tratan, las tareas, las habilidades que se desarrollan, las funciones comunicativas (transaccionales), y los contenidos lingüísticos necesarios para llevarlas a cabo; además, se incluyen aspectos socioculturales que se relacionan con cada una de las tareas.

Los textos que se utilizan son auténticos y tratan temas transversales, relacionados con diversas áreas del conocimiento. Por ejemplo: *la historia del fútbol, la internacionalización de la Amazonía, los niños, la justicia social, la preparación psicológica del deportista, la salud del deportista, la comunicación, el autocontrol en el deporte, el dopaje*, entre otros.

Las tareas incluyen contenidos lingüísticos relacionados no solo con la forma sino también con el significado, que preparan a los estudiantes para la realización de la tarea final. Por ejemplo:

- Uso de adverbios y gerundios.
- Uso de marcadores discursivos.
- Tiempos verbales.
- Terminología especializada relacionada con la cultura física y otras áreas del conocimiento.
- Estilo científico.
- Corrección fonética.
- Función interaccional y transaccional de la lengua. Funciones transaccionales como: definir, fundamentar, exponer, debatir, sintetizar, argumentar, narrar, valorar, entre otras.
- Aspectos socioculturales. Por ejemplo: Tratamiento del dopaje en otros países, comportamiento de los espectadores en el juego de fútbol, la discriminación de la mujer en el deporte en otros países, la voluntad en el deporte, entre otros.

Tabla de los contenidos del programa:

Tema	Tarea	Habilidades	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
El fútbol	1- ¡Investigüemos!	Comprensión auditiva Comprensión de lectura Expresión oral	Explicar y exponer acerca de los antecedentes del objeto de investigación.	presente pretérito copretérito antecopretérito de indicativo Marcadores discursivos	Anglicismos Terminología relacionada con el fútbol: pateo, gol, portería, dominio.	exponer [ks], [gs], [ʎ] obstruir [bs], [βs], [ps] obstáculo [bs], [βs], [ps]	Fanatismo por el deporte
La internacionalización	2- ¡Internacionalicemos la Amazonía!	Comprensión auditiva Comprensión de lectura y	Argumentar, definir y explicar fenómenos sociales	Postpretérito, futuro de Indicativo Presente de subjuntivo Preguntas con	Relacionado con los recursos naturales del planeta y con las obras artísticas, históricas y	Internacionalización [s] orquidiario [k] destrucción [ʃ], [ks] belleza [s]	El Louvre Manhattan New York París Venecia Brasil

		expresión oral		pronombres interrogativos. Conectores: porque, debido a, en primer lugar, segundo lugar, entre otros.	sociales: degradación extracción destrucción belleza	voluptuosidad [p], [b], [β]	Río de Janeiro
La justicia social	3- ¡Seamos justos!	Comprensión auditiva y expresión oral	Narrar hechos y describir personas.	Contraste pretérito/ copretérito	Uso de adjetivos como: atrasado, excelente, desparramado, desagradable, piadosa, entre otros.	descuidado [k] objetivo [bh], [βh], [ph] los ojos [s:ó]	La injusticia en el deporte La discriminación de la mujer en la

							práctica deportiva
La entrevista frontal a deportistas como: Usain Bolt, Maradona, Juantorena	4- ¡Entrevistemos a famosos deportistas!	Comprensión auditiva y expresión oral.	Pedir y dar Información personal y profesional.	Contraste pretérito/ copretérito Construcción de oraciones interrogativas, negativas y afirmativas en presente de indicativo.	entrenamiento carga física	cés <u>ped</u> [s], [h] / [d], [ð], [t] los <u>mis</u> mos [s.m] [h.m]	El deportista en la sociedad
Los niños	5- ¡Protejamos a los niños!	Comprensión auditiva y expresión oral	Definir qué es un niño y valorar sus condiciones de vida.	Copretérito: forjaba, despertaba, reía, besaba pretérito de indicativo	Relacionado con la niñez: guijarros, ebrio, caballero, manecitas, Edad de Oro, honda, saquito,	az <u>u</u> losos [s] joy <u>u</u> itas [y] guij <u>a</u> rrros [ř] ul <u>tr</u> ajados [tr] cor <u>ri</u> endo [ř] car <u>r</u> ros [ř] do <u>ct</u> rina [k], [g], [γ]	Los derechos del niño en las diferentes áreas culturales

				preposiciones gerundio	tragaespadas, cordel. 	lecciones [ks], [gs], [ys] cerrarle [ʃ]	
La preparación psicológica	6- ¡Preparemos psicológicamente al deportista!	Comprensión auditiva Comprensión de lectura Expresión oral	Fundamentar Definir Clasificar	Presente Pretérito Antepretérito marcadores discursivos preposiciones prefijos	rivalidad, firmeza de carácter, rasgos volitivos.	desarrollo [ʃ] consciente [ɲs:] objetivo [bh], [βh], [ph] actitud [k], [g], [γ]	
Procesamiento y graficación de datos primarios en el diagrama de Venn	7- ¡Grafiquemos los resultados científicos!	Expresión oral, en su integración con las demás habilidades lingüísticas.	Exponer resultados de investigación, argumentar, pedir y ofrecer información	Oraciones coordinadas yuxtapuestas	Terminología especializada relacionada con el procesamiento de datos.	niño [ɲ] cognitivo [g], [γ], [k] categorizar [s] progresión [γ r]	

			científica.				
Exposición de los resultados científicos	8- ¡He aquí los resultados científicos!	Expresión oral, en su integración con las demás habilidades lingüísticas.	Exponer información científica, con la utilización del registro formal.	Oraciones coordinadas yuxtapuestas.	exposición descripción abstracciones interacción acciones análisis	<u>interacción</u> [ks], [gs], [ys] <u>verbal</u> [β] <u>expositivo</u> [ks], [gs], [ys] <u>abstracto</u> [bs], [βs], [ps] <u>descripción</u> [p], [b], [β] <u>abstracciones</u> [bs], [βs], [ps]/ [ks], [gs], <u>circunstancias</u> [ηs] <u>diagnosticado</u> [g], [γ], [k] <u>conmemorativa</u> [ηm], [mm] o [m:] <u>inmensa</u> [ηm], [mm] o [m:]	La voluntad en el deporte

						<u>obj</u> etivo [bh], [βh], [ph] <u>con</u> curren [k]/ [ř] <u>ac</u> ciones [ks], [gs], [ys] <u>con</u> sciente [ηs:] T <u>er</u> ry [ř] c <u>ar</u> rrera [ř]	
La salud	9- ¡Cuidemos la salud del deportista!	Compre-n sión auditiva Compre-n sión de lectura Expresión oral	fundamen- tar definir valorar criticar argumentar evaluar	Presente, pretérito y antepretérito de indicativo Marcado res discursivos preposicio- nes prefijos	Terminología relacionada con el Dopaje	<u>sus</u> ceptible [s:]/ [p], [b], [β] <u>ex</u> cluido [ks], [gs], [ys] má <u>x</u> imas [ks], [gs], [ys] p <u>é</u> ptica [p], [b], [β] <u>trans</u> formación [ηs]	El Dopaje Los labora- torios anti- doping

						<u>o</u> jetivo [bh], [βh], [ph] <u>a</u> bsuelta [b], [β], [p]	
El autocontrol	10- ¡Logremos el autocontrol!	Expresión oral	explicar exponer argumen- tar sintetizar	Presente Pretérito Antepretérito Marcado res discursivos Preposicio- nes Prefijos	actitudes conductas tolerancia control	p <u>ro</u> puesta [r] auto <u>co</u> ntrol [r] p <u>re</u> paración[r] desent <u>re</u> namiento[r] p <u>ro</u> ponen[r] ter <u>re</u> no[ř] z <u>a</u> fado [s] a <u>ct</u> itud[k], [g], [y]	

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y DE APRENDIZAJE:

1. Crear asociaciones entre el nuevo contenido y el contenido ya aprendido.
2. Imitar la forma en que los nativos hablan.
3. Leer un texto varias veces con objetivos precisos.
4. Conocer bien el objetivo, el contenido, los procedimientos, estrategias y evaluación de cada tarea.
5. Reconocer los errores y cómo rectificarlos.
6. Autorregular el aprendizaje.
7. Buscar información.
8. Procesar información.
9. Participar en debates científicos fuera de clase.
10. Leer textos científicos.
11. Anotar cuestiones esenciales.
12. Buscar información detallada.
13. Buscar ideas principales.
14. Utilizar diccionarios, enciclopedias y glosarios de términos científicos.
15. Aplicar reglas generales a nuevas situaciones.
16. Buscar similitudes y diferencias en un objeto de estudio.
17. Analizar objetos en su evolución histórica.
18. Ver y escuchar programas científicos en televisión, videos y computadoras.
19. Elaborar resúmenes de textos científicos.
20. Elaborar listas de conceptos científicos en la lengua extranjera.
21. Inferir el significado por el contexto en que se ha utilizado la palabra.
22. Anticipar lo que van a decir o lo que otros van a decir.
23. Utilizar sinónimos cuando no se recuerda el concepto exacto o cuando hay dudas en su uso.
24. Utilizar gestos, movimientos corporales, expresión facial como apoyo al discurso académico.
25. Preguntar constantemente lo que no se sabe, o lo que no se tiene claro.
26. Preguntar lo que se sabe para comparar su punto de vista con el del resto del grupo.

27. Verbalizar solo, o con otros estudiantes el conocimiento científico.
28. Formar palabras a partir de las raíces que conocen, dentro de la norma y el argot científico.
29. Conducir la conversación hacia temas y aspectos de interés para el interlocutor.
30. Consultar libros de gramática española.
31. Imitar los correctos modelos orales de uso de la lengua española.
32. Elaborar listas de palabras y frases que faciliten el discurso.
33. Reflexionar acerca de sus debilidades y necesidades para convertirse en un comunicador competente.
34. Utilizar bibliografía diversa acerca de la estructura del sistema de la lengua española y su uso.
35. Estimularse cuando sienten que están progresando en el aprendizaje.
36. Incorporar a su repertorio nuevas estrategias de aprendizaje utilizadas por otros estudiantes.
37. Planificar y organizar su propio aprendizaje.
38. Autorregular su actividad lingüística según sus necesidades y objetivos.
39. Prepararse bien para la actividad que exige el discurso.
40. Buscar personas con quienes se pueda conversar acerca del mundo y la ciencia.
41. Evaluar constantemente su progreso en el dominio de la lengua española.
42. Monitorear constantemente su producción científica.
43. Relajarse cuando se está realizando una producción oral.
44. Concentrarse en lo que se dice y en el auditorio que escucha.
45. Aprender de sus errores.
46. Correr riesgos al hablar, experimentar con nuevas ideas y estructuras.
47. Mantener un portafolio donde se registren las ideas científicas esenciales y las cuestiones relacionadas con los aspectos lingüísticos y pragmáticos de la comunicación.
48. Pedir a otros estudiantes que rectifiquen su discurso académico.
49. Trabajar con otros estudiantes para intercambiar información científica e intensificar el desarrollo de la habilidad de expresión oral.
50. Leer obras literarias en español.

51. Preguntar y mostrar interés acerca del uso de la lengua española.
52. Prestar especial atención a las ideas de otros y las formas lingüísticas que utilizan para expresarlas.
53. Hablar a un ritmo normal, con naturalidad y emoción.
54. Leer resúmenes de investigaciones.
55. Leer y escuchar acerca de temas científicos relacionados con el medio ambiente, la internacionalización, el SIDA, la crisis económica financiera mundial.
56. Leer en lengua española acerca de la metodología de la investigación educativa.
57. Analizar expresiones propias de la lengua española.
58. Comparar expresiones con aquellas equivalentes en la lengua materna.
59. Analizar los parámetros del contexto de toda situación comunicativa.
60. Analizar la relación forma lingüística, función comunicativa y situación comunicativa.
61. Revisar mensajes orales que produce.
62. Utilizar mapas semánticos como apoyo al discurso académico oral.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

En la realización de las tareas el estudiante transita por tres etapas; de comunicación interpretativa, de comunicación interpersonal y de presentación. Las etapas de realización de las tareas no ocurren en forma lineal, es decir, una a continuación de la otra, sino que están interrelacionadas unas con otras de forma tal que pueda darse una etapa dentro de otra. Las tareas posibilitadoras en ocasiones permiten la realización de varias tareas finales en la etapa de presentación.

Para la realización efectiva de las tareas se deben utilizar técnicas y procedimientos que ofrezcan oportunidades a los estudiantes para que interactúen en la solución de los problemas abordados, lo cual requiere del trabajo cooperativo ya sea en parejas o en equipos. Se deben utilizar además, **métodos** expositivos, que posibiliten el análisis y la reflexión, así como la utilización de técnicas interactivas como el mapa semántico, el grafitti y el portafolio.

Cada tarea exige la realización de acciones que se relacionan con la competencia socio e intercultural. Se tiene en cuenta que los estudiantes que conforman el grupo son de diferentes países y, por tanto, tienen diversas lenguas y culturas.

Los **medios y materiales docentes** que se utilizan para la realización de las tareas permiten la comprensión, la explicación y el análisis de las exposiciones orales que se presentan. Se emplean fundamentalmente la pizarra, las grabaciones, las tarjetas, los ordenadores (TICs), los textos auténticos, impresos y digitalizados.

La **evaluación** en la realización de cada una de las tareas es dinámica y posibilita la participación activa y necesaria de los estudiantes, que en dependencia de su actuación, son evaluados de muy bien, bien, regular y mal. Algunos de los parámetros que se tienen en cuenta en la evaluación son:

- Dominio del tema.
- Pronunciación, entonación y fluidez en la expresión oral.
- Construcción del discurso.
- Uso del registro apropiado.
- Dominio de los aspectos de la cultura general integral.
- Dominio del auditorio.
- Proyección de la voz.
- Nivel de respeto y tolerancia con el otro.
- Uso de las funciones comunicativas (transaccionales)
- Empleo de la terminología especializada.

La evaluación incluye además, la participación en la simulación de una exposición final de su trabajo de diploma, en la que se enfatiza en el uso del estilo científico, las funciones transaccionales de la lengua y en el uso correcto de la lengua para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico.

El profesor que implementa el programa de tareas debe tener en cuenta que las habilidades se desarrollan de forma integral, como exige la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que debe prestar atención también, a la comprensión auditiva, de lectura y la expresión escrita, aunque el énfasis debe recaer en el desarrollo de la habilidad de expresión oral que es esencial en la defensa del trabajo de diploma en función de la formación profesional del estudiante.

Las tareas promueven el diálogo, la interacción, la acción y la reflexión de una situación social. En la realización de las tareas el profesor debe prestar atención individualizada a los estudiantes y ofrecer los niveles de ayuda que se exigen en cada caso.

Las tareas abordan, en sentido general, problemas que están relacionados con los temas que investigan los estudiantes en sus trabajos de diploma. Por ejemplo:

- La comunicación interpersonal entre los deportistas.
- El dopaje en los deportistas.
- La discriminación de la mujer en el deporte.
- La preparación psicológica en el deportista.
- La utilización de las TICs para la preparación de los deportistas, entre otros.

Valoración de la tarea por los estudiantes

Al finalizar cada tarea se pide a los estudiantes que hagan su valoración, de acuerdo a los siguientes parámetros:

- Posibilita el desarrollo de la habilidad de expresión oral.
- Permite la interacción del profesor y el estudiante.
- Aborda temas de interés.
- Promueve el trabajo colaborativo.
- Toma en consideración las necesidades comunicativas.
- Considera las necesidades académicas.
- Permite el tratamiento de los errores.
- Existe atención diferenciada por parte del profesor.
- Lleva implícito el respeto a su cultura.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acosta, R. y Valdés, L. (2001): **Un Enfoque Didáctico Interactivo**. Universidad Estatal de Haití.
- Acosta, R. y Pérez, J. E. (2005): **Tareas docentes profesionales para la formación de profesores de lenguas**. Pedagogía 2005. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana.

- Borón Atilio, A. (2003) “Hegemonía e Imperialismo en el Sistema Internacional”, en **Nueva Hegemonía Mundial**, XXI Asamblea General de CLACSO y III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: “Nueva Hegemonía Mundial. Alternativa de Cambios y Movimientos Sociales” 27 al 31 de octubre de 2003. La Habana, Cuba. Página 50. Borón Atilio, compilador, CLACSO LIBROS.
- Breecher Stowe Harriet (1989) **La Cabaña del Tío Tom**. Editorial Porrúa, S. A. México.
- Campanella Roy (1959): “It’s good to be alive”. Little, Brown and Company. Boston. Toronto. United States of America.
- Cejas, Amada (sin fecha): **Geografía Regional**. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación.
- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de autores (2006): **Español Comunicativo en la Cultura Física**. Editorial Deportes. La Habana.
- Colectivo de autores (2006): **Psicología**. Editorial Deportes. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores (2007): **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Csanádi, A. (2000): **El fútbol**. Tomo I y II. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Dzhamgarov, T.T y Puni, A. TS. (1990): **Psicología de la Educación Física y el Deporte**. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana.
- Guyton, A. y Hall, I.E. (1997): **Tratado de Fisiología Médica**. Editorial Latinoamericana. Ciudad de La Habana.
- Kahn R. (1986) “The Boys of Summer”. Perennial Library. United States of America.

- Lombardi, G. (2009): “Métodos de investigación cualitativos”. Investigación-Acción. Universidad Central de Venezuela.
- Martí, J. (1995): A los niños que lean la Edad de Oro, en **Cuadernos Martianos** Primaria I Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación. MINED 1995 p. 117.
- Masjuán, M.A. (2000): **El Deporte y su historia**. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior (2009): Instrucción No.1/09. Indicaciones acerca de los errores ortográficos y de redacción a tener en cuenta en todas las evaluaciones escritas que se realicen en los centros de Educación Superior en Resolución Ministerial No.210. Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. La Habana.
- Perry Anderson (2003) “El papel de las ideas en la construcción de alternativas”, en **Nueva Hegemonía Mundial**, XXI Asamblea General de CLACSO y III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: “Nueva Hegemonía Mundial. Alternativa de Cambios y Movimientos Sociales” 27 al 31 de octubre de 2003. La Habana, Cuba. Página 50. Borón Atilio, compilador, CLACSO LIBROS.
- Revista **Variable**. 2001. Página 24
- Rodríguez B. R (1987): **Criterios para la estructuración del sistema de ejercicios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. MINED. Boletín Informativo. La Habana.
- Scrivener, L. (2007) “El maratón de la esperanza”. Toronto Star. Información digitalizada.
- Valdés, A. L. (2003): a. **Modelo metodológico interactivo para el español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río**. Pinar del Río. (Tesis de maestría)
- _____. (2003): b. Tareas docentes comunicativo-interactivas para el español como lengua extranjera. Material digitalizado. Pinar del Río.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Dopaje_en_los_Juegos_Ol%C3%ADmpicos Texto: **El Dopaje**. Material digitalizado.

TAREAS INTERACTIVAS

Tarea 1: ¡Investiguemos!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes a partir de la exposición de los antecedentes del fútbol y de la presentación de su objeto de investigación.
- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral y los conocimientos acerca del deporte y su enseñanza mediante la utilización del registro formal de la lengua de acuerdo a las situaciones creadas.

Contenidos:

Tema	Habilidades	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido Lexico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio culturales
El fútbol	Comprensión auditiva Comprensión de lectura Expresión oral	Explicar y exponer acerca de los antecedentes del objeto de investigación.	presente pretérito copretérito antecopretérito de indicativo Marcadores discursivos	Anglicismos Terminología relacionada con el fútbol: pateo, gol, portería, dominio.	exponer [ks], [gs], [ys] obstruir [bs], [βs], [ps] obstáculo [bs], [βs], [ps]	Fanatismo por el deporte

Materiales y Medios: Texto "**Historia del fútbol**", material impreso tomado de El Deporte y su historia de Masjuán, M. A. (2000) de la Editorial Científico Técnica. Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El material contiene aspectos relacionados con la historia de diferentes deportes, en particular del fútbol.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos.

En la **etapa de comunicación interpretativa:**

- a. El profesor muestra la imagen del equipo de fútbol argentino para que los estudiantes desarrollan una lluvia de ideas alrededor del concepto “fútbol” a partir de la pregunta:
 - *¿Cuándo escucha la palabra fútbol qué conceptos vienen a su mente?*
- b. El profesor reparte una tarjeta para que cada estudiante escriba sus ideas. Se les pide que formen parejas e intercambien sus tarjetas para comprobar las ideas en que coinciden. (**etapa de comunicación interpersonal**)
- c. El profesor circula en la pizarra el concepto “fútbol” y alrededor de él escribe las ideas que más se repiten en los estudiantes.

Tarea posibilitadora 2: (etapa de comunicación de interpretación)

- a. Leen el texto “*Historia del fútbol*” y realizan diferentes acciones como:
 - *Lea el texto “Historia del fútbol” y determine la idea principal.*
- b. Leen de nuevo el texto sobre el fútbol para determinar cuáles de las ideas que aparecen en una lista se corresponden con la lectura.
 - *Marque cuáles de las siguientes ideas se corresponden con su contenido:*
 - _____ *En sus inicios el fútbol se caracterizó por la violencia.*
 - _____ *El fútbol se practicó de forma primitiva en Babilonia, Egipto y China hace más de treinta siglos.*
 - _____ *El fútbol es el deporte más popular.*
 - _____ *En sus inicios la práctica del fútbol exigió una reglamentación rudimentaria.*
 - _____ *El fútbol ha sido un deporte gustado desde tiempos antiguos.*
 - _____ *El balón fue conocido siempre con el nombre de “follas”.*
 - _____ *El balón fue y es el medio ideal para la práctica del fútbol.*
 - _____ *Desde 1908 el fútbol estuvo presente en todas las Olimpiadas.*
- c. El profesor promueve el debate a partir de las interrogantes:
 - *¿Cómo argumenta cada una de las ideas que marcó?*
 - *¿Está de acuerdo con las ideas que aparecen subrayadas? Explique en cada caso.*

d. Los estudiantes en parejas buscan en el texto información detallada. (**etapa de comunicación interpersonal**)

- *Busque en el texto:*

Anglicismos

Oraciones subordinadas

Oraciones unidas por yuxtaposición o por coordinación

Palabras con prefijos

- *Muestre a su compañero de clase los ejemplos que aparecen en el texto.*
- *Expréselas frente al grupo. (etapa de presentación)*

e. Extraen las palabras que se relacionan con el fútbol y expresan nuevas ideas.

- *Lea el texto, extraiga las palabras que se relacionan con el deporte y exprese a su compañero de clase nuevas ideas con ellas. (etapa de interpretación y de comunicación interpersonal)*

f. Elaboran un mapa semántico del texto y lo explican. El profesor ofrece los niveles de ayuda necesarios.

- *Elabore un mapa semántico del texto y explíquelo.*
- *Enfatice en los aspectos fundamentales. (etapa de presentación)*

Tarea posibilitadora 3

a. En la **etapa de comunicación interpersonal** se reparten tarjetas en las que aparecen nombres de países. Los estudiantes marcan con una cruz los países donde el fútbol es el deporte nacional. Intercambian ideas sobre la práctica de este deporte en Brasil, Argentina, Uruguay, Francia, Holanda, entre otros, a partir de las siguientes interrogantes:

- *¿En qué países el fútbol es el deporte nacional? ¿En cuáles otros se practica?*
- *¿Qué figuras han sido representativas en este deporte? Refiérase a ellas.*

b. Hacen referencia al lugar que ocupa el fútbol en la vida social y cultural y narran anécdotas, vivencias, acerca del comportamiento de los espectadores durante el partido. Para la realización de la tarea se estimula el debate entre los estudiantes. Se hacen preguntas como estas:

¿Qué opinan ustedes de esos comportamientos?

¿Si hubiese estado presente cómo hubiera reaccionado?

c. El profesor pide al resto de los estudiantes:

- *Exponga algunas anécdotas o vivencias relacionadas con el fútbol y los espectadores en su país u otros países.*

Tarea posibilitadora 4

a. Se reparten tarjetas para que los estudiantes cambien el texto al pasado. El profesor explica previamente las dudas que pudieran tener los estudiantes para hacer uso de los tiempos que expresan pasado.

- *Lea la tarjeta. Asuma el personaje y exponga a su compañero lo que le sucedió.*
(etapa de comunicación interpersonal)

Tarjeta 1

Yo soy Ángel. Estoy jugando fútbol con los amigos del barrio. Corro detrás del balón, que viene por el aire. En esos instantes, Roberto lanza una patada al balón y me golpea en el ojo. Me desmayo, mis amigos me llevan al hospital y el médico dice que faltó poco para que perdiera el ojo.

Tarjeta 2

Yo soy Roberto. Lanzo una patada al balón y sin desearlo golpeo a Ángel en el ojo. Me da una fatiga. También me llevan al hospital. Recobro el conocimiento, sufro mucho por haber lastimado a mi amigo.

b. Explican oralmente a su compañero lo que le sucedió a su amigo mientras jugaban fútbol. **(etapa de comunicación interpersonal)**

- *Explíquele a su compañero lo sucedido a su amigo.*
- *Explíquele al resto del grupo lo que le sucedió a su amigo en el juego.* **(etapa de presentación)**

Tarea posibilitadora 5

a. Preparan en equipos un breve informe sobre los antecedentes históricos del fútbol. Cada equipo se vale de la información digitalizada que posee. Para realizar la tarea, el profesor tiene en cuenta la atención diferenciada a cada estudiante y las posibilidades de cada uno. El profesor junto con los estudiantes decide cuál equipo expone primero.

(etapa de comunicación interpersonal y de presentación)

- *Exponga oralmente los antecedentes históricos del fútbol.*

b. Investigan los antecedentes históricos de su deporte favorito, para una exposición posterior con ayuda de la información que poseen en digital y la que ofrece el profesor.

- *Busque los antecedentes históricos de su deporte favorito y expóngalos en la próxima clase (Tarea independiente).*

Tarea posibilitadora 6

a. Exponen a su compañero de clase los antecedentes del objeto de investigación de su trabajo de diploma y contestan las preguntas que les son formuladas. (**etapa de comunicación interpersonal**)

- *Exponga a su compañero los antecedentes del objeto de investigación de su trabajo de diploma. Conteste las preguntas que él le haga. Pídale a él que se refiera a su objeto.*

b. Elaboran un mapa semántico y diapositivas para la exposición oral con ayuda del profesor.

- *Elabore un mapa semántico que refleje la organización de los antecedentes de su objeto. Construya diapositivas como apoyo a su exposición oral.*

Tarea final

En la **etapa de presentación** los estudiantes:

a. Exponen oralmente ante el grupo los antecedentes de su objeto de investigación.

- *Presente de forma oral los antecedentes de su objeto de investigación.*

b. Responden las preguntas que formulan los oponentes.

c. Para la realización de la tarea el profesor selecciona previamente a los estudiantes que formarán el tribunal, como expositores y como oponentes. Se intercambian los roles durante el desarrollo de la tarea.

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.

- Colectivo de Autores (2007): **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Csanádi, A. (1999): **El fútbol**. Tomo I y II. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Masjuán, M.A. (2000): **El Deporte y su historia**. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana.

Tarea 2: ¡Internacionalicemos la Amazonía!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la argumentación de algunos fenómenos sociales, que posibilite a los estudiantes asumir posiciones.
- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral mediante el conocimiento del proceso de internacionalización de recursos, como forma de dominio económico, político y social, dentro del marco de la globalización neoliberal.
- Fortalecer la formación de valores como el humanismo, justicia social y solidaridad, a partir del análisis crítico de la internacionalización de la Amazonía.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido Léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
La internacionalización	Comprensión auditiva y expresión oral	Argumentar, definir y explicar fenómenos sociales	Postpretérito Futuro de Indicativo Presente de subjuntivo Preguntas con	Relacionado con recursos naturales del planeta y con las obras artísticas, históricas y	Internacionalización [s] orguidiario [k] destrucción [ʃ], [ks] belleza [s] voluptuosidad [p], [b], [β]	El Louvre Manhattan New York París Venecia Brasil Río de Janeiro

			pronombres interrogati- vos. Conectores: porque, debido a, en primer lugar, en segundo lugar, entre otros.	sociales: degradación extracción destrucción belleza		
--	--	--	--	--	--	--

Materiales y Medios: Texto: “La internacionalización de la Amazonía”, material digitalizado y presentado por Pocho Morales, con fotos de Putumayo, VRAE y selva de Brasil; elaborado a partir del artículo publicado en el New York Times, el Washington Post, el USA Today y en los mayores diarios de Europa y Japón, en 2008.

Pizarra, tarjetas, ordenadores, grabaciones.

Descripción: El material contiene la respuesta del Ministro de Educación de Brasil, a la pregunta formulada por un estadounidense en las Naciones Unidas: ¿Qué piensa usted acerca de la Internacionalización de la Amazonía? Buarques respondió como brasileño y como humanista, argumentó que si la Amazonía debía ser internacionalizada, también otros recursos, instituciones y obras de la humanidad, y explicó el por qué.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos

En la **etapa de comunicación interpretativa** los estudiantes:

- Elaboran en pareja una definición aproximada de internacionalización a partir de la pregunta:
 - ¿Qué es la internacionalización para usted? (**Etapas de comunicación interpersonal**)

- b. Lluvia de ideas acerca de los conceptos: recursos naturales, instituciones, riquezas que podrían internacionalizarse para formar parte del patrimonio de la humanidad.
- *¿Qué instituciones, recursos naturales, financieros, artísticos podrían internacionalizarse en beneficio de la humanidad?*
- c. Visualizan el material digitalizado: “Internacionalización de la Amazonía”, para responder las siguientes preguntas:
- *¿Cuál es la idea central del material? ¿Qué debe internacionalizarse?*
 - *¿Cuáles son las intenciones de Estados Unidos al querer internacionalizar la Amazonia? ¿Qué argumentos esgrimen para ello?*
- d. Visualizan nuevamente el material para describir en detalle qué se observa y valoran su contenido social (trabajo en pareja o en equipo).
- *¿Qué mensaje transmiten las imágenes que se observan en el material digitalizado? ¿Qué argumentos expresa el Ministro de Educación de Brasil para explicar desde una posición humanista, la respuesta que le formula el embajador estadounidense? ¿Qué valoración hace usted de la intención de internacionalizar la Amazonía?*
- e. Leen en pareja el material escrito que aparece digitalizado con el objetivo de realizar las siguientes acciones (**Etapas de comunicación interpersonal**):
- *Extraiga del material digitalizado las estructuras gramaticales que aparecen en postpretérito, en futuro de indicativo y en presente de subjuntivo. Exprese oraciones con ellas.*
 - *¿Cuáles le resultan más complejas?*
 - *Elaboren un mapa semántico de las ciudades y recursos que se mencionan en el material, que deben ser internacionalizados.*
 - *¿Digan dónde se encuentran geográficamente aquellos lugares que deben ser internacionalizados?*
 - *¿Cuál es la fuente y quién es el presentador del material?*
 - *¿Quiénes son los agentes que participan en la internacionalización de esta zona según el texto?*
 - *¿Dónde ocurrieron los hechos que se narran?*

- *¿Qué respuesta esperaba el periodista estadounidense, la de un humanista o la de un brasileño?*
- *¿Por qué piensa usted que el Ministro de Educación de Brasil, Christovao “Chico” Buarques, respondió desde una posición humanista?*
- *¿Qué dijo como brasileño y qué argumentó como humanista?*
- *¿Por qué el Louvre no debe pertenecer sólo a Francia?, ¿por qué debe internacionalizarse el capital financiero de los países ricos?, y ¿por qué el petróleo también debe ser internacionalizado?*
- *¿Qué se le critica al millonario japonés?, ¿por qué debe internacionalizarse New York, como Sede de las Naciones Unidas?, ¿por qué París, Manhattan, Venecia, Roma, Londres, Río de Janeiro y Brasilia?*
- *¿Qué se dice de los pueblos Amazónicos?, ¿cuáles son y dónde están situados geográficamente?*
- *¿En qué sentido es que deben internacionalizarse los niños?*
- *¿Cuál es la fuente del artículo?*
- *¿Por qué no se publicó en Brasil y en el resto de Latinoamérica?*

Tarea posibilitadora 2 (etapa de comunicación interpersonal)

a. Los estudiantes reflexionan en parejas sobre algunas definiciones que ellos han buscado relacionadas con palabras del deporte y las reelaboran. El profesor ofrece los niveles de ayuda en la determinación de la definición científica mejor conformada de cada una de ellas y de otras que ofrece. Los estudiantes comparan las definiciones mejoradas por ellos y las ofrecidas por el profesor, y analizan las estructuras gramaticales utilizadas en la definición científica, para realizar acciones como:

- *Defina con sus palabras los siguientes términos y compare sus definiciones con aquellas que le ofrece el profesor: Ebbets Field, Juegos Olímpicos, Mundial de Atletismo Berlín 2009, Jackie Robinson, catcher, Amazonía, Ciudad Deportiva, Barrio Adentro, Grandes Ligas. Apóyese en preguntas como:*
- *¿Qué son los Juegos Olímpicos?*
- *¿Qué es la Ciudad Deportiva?*
- *¿Qué son las Grandes Ligas?*

Ejemplo de definiciones:

Jackie Robinson: fue el primer negro que jugó béisbol, con los Dodgers de Brooklyn, en las Grandes Ligas de Estados Unidos en 1947. En 1949 lideró la liga con 342 de average, 38 dobles, robó 32 bases y fue elegido el Jugador Más Valioso (Campanella, R. 1959:147)

Catcher: Es el jugador de béisbol que, situado detrás del plato, recibe con seguridad los envíos del pitcher, a decir, de Roy Campanella, “Es el que hace que su pitcher lance la bola un poquito mejor de lo que puede” (Campanella, R. 1959:281).

Amazonía: es una inmensa llanura que se extiende entre la meseta de las Guayanas por el norte, la meseta del Brasil por el sur, el océano Atlántico por el este y la cordillera de los Andes por el oeste; se encuentra atravesada por el Ecuador y la ocupa la gran cuenca del río más caudaloso del mundo, el Amazonas.

- *¿Podría explicar la estructura gramatical común en las definiciones anteriores?*
- *Pregúntele a su compañero.*
- *Intercambie ideas con el resto del grupo.*

Tarea final (Escoger una de las variantes)

Variante A

En la **etapa de presentación** los estudiantes:

a. Preparan en pareja una exposición oral de cinco minutos aproximadamente para justificar por qué o por qué no debe internacionalizarse un tema seleccionado por ellos, si es que llegara a internacionalizarse la Amazonía.

Uno de los estudiantes realiza la exposición; se evalúa a partir de parámetros como: la fluidez, la gesticulación, el ajuste al tema, la función de argumentación, el uso correcto de la gramática, la riqueza de vocabulario y la pronunciación así como la utilización de aspectos socioculturales.

- *Elija uno de los siguientes recursos e instituciones y argumente por qué debe o no ser internacionalizado, si la Amazonía llegara a ser internacionalizada:*
- *Temas para elegir:*

<i>El Yanqui Stadium</i>	<i>El Ebbets Field</i>	<i>Las Ligas de Fútbol</i>	<i>El Salón de la Fama</i>
<i>Las Grandes Ligas</i>	<i>Los Implementos Deportivos</i>		
<i>Serie Mundial de Béisbol</i>	<i>Los estadios privados de fútbol</i>		

Variante B

- a. Argumentan de forma oral la relación entre las siete bases que tendrá Estados Unidos en Colombia, con el proceso de Internacionalización; para ello, se ayudará con algunas ideas de Perry Anderson.

- *¿Argumente cómo las siete bases de Estados Unidos en Colombia están relacionadas con la Internacionalización de la Amazonía?*

Se ayuda al estudiante con las siguientes ideas, expresadas por Perry Anderson, en la XXI Asamblea General de CLACSO y III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: “Nueva hegemonía Mundial. Alternativa de Cambios y Movimientos Sociales:

“...exigir el cierre de todas, repito, todas, las bases militares extranjeras en todo el mundo. Actualmente, Estados Unidos mantiene tales bases, en más de cien, repito, cien países a través del planeta... ¿Qué justificación tienen estos tumores innumerables en el flanco de la soberanía internacional, si no es simplemente, la raison d’être del Imperio y sus aliados?” (Anderson, P. 2003: 50)

También puede utilizar las ideas de Atilio Borón en su intervención en el anterior evento, cuando expresó que sumamente atinada parecía la reflexión de William Shakespeare, cuando le hacía decir a uno de sus personajes: *“me quitas la vida si me quitas los medios por los cuales vivo”*. Y añadía Borón: *“La naturaleza predatoria del capitalismo, exacerbada en su fase actual, lo ha conducido precisamente a este punto: privar de sus medios de vida a las tres cuartas partes de la humanidad y la destrucción del medio ambiente que hizo posible la aparición y el sostenimiento de la vida humana en este planeta” (Borón, A. 2003: 134)*

Variante C

- a. Leen la obra **Venas Abiertas de América Latina**, o **Memorias del Fuego**, de Eduardo Galeano, o en su lugar ven el documental, para que puedan argumentar con la historia de América Latina, el contenido de estas obras, la macabra idea de internacionalización de la Amazonía.

- *Lea los libros de Eduardo Galeano: **Venas Abiertas de América Latina**, o en su lugar: **Memorias del Fuego**, (variante: ver el documental), y seleccione algunos*

pasajes que te permitan argumentar oralmente ante los demás estudiantes, la relación entre la historia de América Latina y las intenciones del Imperio con la internacionalización de la Amazonía.

b. Los estudiantes resumen en parejas los requisitos para argumentar algo y las acciones que deben seguirse para argumentar a partir de las interrogantes:

- *¿Cuáles son las características de la argumentación?*
- *¿Qué es argumentar y cómo se logra una buena argumentación?*
- *¿Qué beneficios y limitaciones le adjudican a la presente tarea para el desarrollo de habilidades orales en las funciones académicas de argumentar?*
- *¿Qué otras funciones se practican?*
- *¿Qué tareas sugiere omitir y cuáles añadir?*

Evaluación de la tarea según los parámetros que establece el programa.

Nota: los estudiantes deben saber que puede decirse: Amazonia o Amazonía. En esta tarea se ha utilizado Amazonía, por respeto al material digitalizado.

Bibliografía:

- Borón Atilio, A. (2003): “Hegemonía e Imperialismo en el Sistema Internacional”, en **Nueva Hegemonía Mundial**, XXI Asamblea General de CLACSO y III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: “Nueva Hegemonía Mundial. Alternativa de Cambios y Movimientos Sociales” 27 al 31 de octubre de 2003. La Habana, Cuba. Página 50. Borón Atilio, compilador, CLACSO LIBROS.
- Campanella Roy (1959): *It’s good to be alive*. Little, Brown and Company. Boston. Toronto. United States of America.
- Cejas, Amada (sin fecha): **Geografía Regional**. Toma II. Editorial Pueblo y Educación.
- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.

- Colectivo de Autores (2007): **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17
- Kahn R. (1986): **The Boys of Summer**. Perennial Library. United States of America.
- Perry Anderson (2003): “El papel de las ideas en la construcción de alternativas”, en **Nueva Hegemonía Mundial**, XXI Asamblea General de CLACSO y III Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales: “Nueva Hegemonía Mundial. Alternativa de Cambios y Movimientos Sociales” 27 al 31 de octubre de 2003. La Habana, Cuba. Página 50. Borón Atilio, compilador, CLACSO LIBROS.

Tarea 3: ¡Seamos justos!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la narración de algunos hechos relacionados con la justicia social en la educación, como las experiencias de la maestra Thompson.
- Contribuir a la formación de valores como el humanismo, justicia social y solidaridad, mediante el conocimiento de los cambios que ocurren en el proceso de desarrollo del individuo, así como los que experimentan los maestros como resultado de su aprendizaje con los alumnos.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio culturales
La justicia social	Comprensión auditiva y expresión oral	Narrar hechos y describir personas.	Contraste pretérito/ copretérito	Uso adjetivos como: atrasado, excelente,	Descuidado [k] Objetivo [bh], [βh], [ph]	La injusticia en el deporte

				desparra- mado, desagrada- ble, piadosa, entre otros.	los <u>ojos</u> [s:ó]	La discrimi- nación de la mujer en la práctica deportiva
--	--	--	--	---	----------------------------	--

Materiales y Medios: Texto: “La Maestra Thompson”, material digitalizado por CETA.

Texto: “El hambre malogró su Oro Olímpico”, material impreso.

Pizarra, tarjetas, ordenadores, grabaciones.

Descripción: El primer material narra las experiencias de la maestra Thompson con uno de los alumnos más pobres de su clase, Teddy Stoddard, sus injusticias con él al principio del quinto grado, y sus cambios a partir de que conoció quién realmente era Teddy.

El segundo material narra la vida de un corredor cubano, su esfuerzo y dedicación por la práctica deportiva, pero quién no tuvo las oportunidades que tienen nuestros deportistas de hoy para llevarla a cabo.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

- a. Los estudiantes definen con sus palabras qué es estigmatizar o etiquetar una persona y los errores que se cometen en tal acto, en respuesta a la pregunta formulada por el profesor:
 - *¿Qué es estigmatizar o etiquetar una persona, institución o proceso?*
- b. Los estudiantes en parejas comentan experiencias acerca de la injusticia de algunos profesores que establecen diferencias entre los estudiantes a partir de la realización de las siguientes acciones:
 - *¿Conoce o ha experimentado algún acto de injusticia de maestros con alumnos?*
 - *¿Cómo se han sentido: el maestro, el alumno?*
 - *Expresa sus ideas al grupo. (etapa de presentación)*

Tarea posibilitadora 2

c. Los estudiantes leen y ven el material digitalizado “La maestra Thompson” (**etapa de interpretación**), para realizar las siguientes acciones, en pareja (**etapa de comunicación interpersonal**):

- *¿Cuál era la mentira piadosa que decía la maestra y que constituye el punto de partida del texto?*
- *¿Qué agentes participan en el texto?*
- *¿Cómo era Teddy?*
- *¿Cómo arremetió la maestra contra Teddy?*
- *¿Qué había escrito la profesora de primer grado acerca de Teddy?, ¿y la de segundo?, ¿y la de tercero?, ¿y la de cuarto?*
- *¿Describe el regalo de Teddy para la maestra?*
- *¿Qué postura asumió la maestra después que conoció la historia de Teddy, qué método científico utilizó para conocer su historia?*
- *¿Cómo comparó Teddy a la maestra con su mamá; qué efecto tuvo esta comparación en la maestra?*
- *¿Qué sucedió a partir del día que Teddy le dijo a la maestra: “Maestra, el día de hoy usted huele como solía oler mi mamá”?*
- *¿Qué cambios experimentó Teddy al final del ciclo escolar, cuáles fueron las causas?*
- *¿Qué sucedió un año después, seis años después, cuatro años después, nuevamente cuatro años después?*
- *¿Cómo se cierra la historia?*
- *¿Quién enseñó a quién?*
- *¿Qué significa para usted la siguiente expresión: “Los amigos son Ángeles que nos levantan sobre nuestros pies cuando nuestras alas tienen problemas para recordar cómo volar” ?*

Tarea final (Escoger variantes)

Variante A

a. Los estudiantes elaboran en pareja, un mapa semántico del texto, a partir del cual realizarán la narración de la historia. (**etapa de comunicación interpersonal y de presentación**)

- *Elabore un mapa semántico como ayuda para narrar los hechos ocurridos en la clase de quinto grado.*
- *Narre frente al grupo los hechos acontecidos en la clase de quinto grado.*

Variante B

b. Los estudiantes narran una historia imaginada o real, tomada de películas, libros u otras fuentes, relacionada con el deporte o su enseñanza, donde se exprese la injusticia social. Ejemplo de narración: **“El hambre malogró su oro olímpico”** (texto impreso, 2006).

Se tendrá en cuenta los siguientes parámetros para evaluar la narración: fluidez, corrección de las formas lingüísticas, riqueza de vocabulario, coherencia textual, uso correcto de formas verbales, recursos de estilo que acompañan a la narración, proyección de la voz, atención al auditorio.

- *Narre una historia relacionada con el deporte o su enseñanza, donde se revele la injusticia social, prepare la narración con su compañero, para cinco minutos aproximadamente. (Puede utilizar la que le ofrece el profesor: “El hambre malogró su oro olímpico”). De utilizarla:*
- *Refiérase a las formas verbales utilizadas en el texto que aparecen en pretérito, copretérito, antepretérito, formas del verbo “haber” en función auxiliar. Coméntelas con su compañero.*
- *Busque sinónimos y antónimos. Elabore ideas con su compañero de clase.*
- *Describa ante el grupo el personaje principal de la narración, sus acciones, la actitud de la gente, y qué méritos le merecen.*
- *Argumente las razones por las que fue discriminado.*
- *Refiérase a la discriminación de la mujer en su país para la práctica deportiva.*

Evaluación: Los estudiantes sacan sus propias conclusiones acerca de lo que significa justicia social para un maestro; para un deportista y exponen las características de la narración: Abundancia de verbos, uso de un modo determinado, entre otros, y sugieren qué tareas posibilitadoras omitir y cuáles añadir para mejorar esta tarea.

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007): **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17
- Colectivo de autores (2006): **Español Comunicativo en la Cultura Física**. Editorial Deportes. La Habana.
- Colectivo de autores (2006): “El hambre malogró su oro olímpico” (texto impreso). Editorial Deportes. La Habana.
- Material digitalizado por CETA. Texto: “La Maestra Thompson”

Tarea 4: ¡Entrevistemos a famosos deportistas!**Objetivos:**

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la búsqueda de información personal y profesional en situaciones comunicativas formales.
- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral y los conocimientos acerca del deporte y su enseñanza con la utilización del registro formal de la lengua de acuerdo a las situaciones creadas.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido Léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
La entrevista frontal a deportistas	Comprensión auditiva y expresión oral.	Pedir y dar información personal y profesional.	Contraste pretérito/ copretérito Construcción	entrenamiento carga física	césped [s], [h] / [d], [ð], [t]	El deportista en la sociedad

como: Usain Bolt, Maradona, Juanforena			de oraciones interrogativas, negativas y afirmativas en presente de indicativo.		los <u>mismos</u> [s.m] [h.m]	
---	--	--	--	--	---	--

Materiales y Medios: Cuestionario de preguntas para la entrevista.
Enciclopedia Encarta.

Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El cuestionario incluye preguntas acerca de la vida y profesión de deportistas famosos, algunos de los cuales integran las Glorias Deportivas.

La **Enciclopedia Encarta** proporciona además información sobre la vida y obra de las grandes personalidades del deporte.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

- a. Los estudiantes extraen de la Enciclopedia Encarta u otra fuente oral o escrita la información que se pide en la siguiente tabla (**etapa de comunicación de interpretación**)
- *Busque la información que necesite en la **Enciclopedia Encarta** acerca de estas personalidades del deporte.*

Personalidades famosas del deporte	Época	Deporte	Logros	Eventos	País
Ana Fidelia Quirot					
Diego A. Maradona					
Dairon Robles					
Teófilo Stevenson					
Carl Lewis					
Usain Bolt					
Jai Taurima					
Babe Ruth					

-------	--	--	--	--	--

Cada estudiante posee una tarjeta como esta, pero con diferentes deportistas. Se hacen preguntas de intercambio de información (**etapa de comunicación interpersonal**), tales como:

- *¿Qué información ha encontrado sobre sus deportistas?*
 - *¿Y usted?*
- b. Se reúnen en equipos y piden información sobre los deportistas a fin de relacionarlos con los suyos según época, deporte, logros y país, para realizar las siguientes acciones:
- *¿Qué sabe de estos deportistas?*
 - *Complete la última fila de la tabla de la tarjeta que posee con información del deportista más relevante de su país (**etapa de interpretación**).*
 - *Describa al deportista y muestre sus argumentos sobre la información que posee. (**etapa de presentación**)*
 - *Busque información sobre cada uno de los deportes de las personalidades de la tabla y de otros que el profesor le sugiere, en otras fuentes, libros de texto, e Internet con el objetivo de preparar un informe oral para exponer en pequeños grupos. (Esta tarea puede realizarse como trabajo independiente)*

Tarea posibilitadora 2

a. Los estudiantes elaboran un cuestionario de preguntas para realizar una entrevista a otro estudiante quien asume el papel de un famoso atleta. Cada pareja asume el papel de entrevistado y entrevistador; y elaboran entre ambos las posibles preguntas y las posibles respuestas, para lo cual deben consultar la **Enciclopedia Encarta** o la bibliografía referida al famoso atleta.

- *Elabore, junto con su compañero de clase un posible cuestionario de preguntas para entrevistar a Usain Bolt u otro atleta.*
- *Prepárese para que asuma en la entrevista al velocista jamaicano Usain Bolt u otro atleta de su preferencia. Para ello, debe buscar información digitalizada o impresa en periódicos, revistas, libros; también puede entrevistar a sus colegas. (**etapa de interpretación**)*

Tarea final (etapa de presentación)

a. Cada estudiante asume su papel, sentado en una silla frente al aula, el resto del grupo le preguntará acerca de su vida y profesión.

- *Asuma el papel de su famoso atleta.*
- *Responda a las preguntas que le formule el grupo.*
- *Refiérase a sus intereses y motivaciones.*

b. El profesor ofrece la ayuda para enriquecer el cuestionario de los estudiantes en dependencia de sus necesidades con preguntas como:

- *¿Podría usted decirnos por qué eligió el fútbol, el atletismo o el béisbol?*
- *¿Podría usted decirnos dónde y cuándo comenzó a incursionar en ese deporte?*
- *¿Por favor, puede usted describir las estrategias de un buen deportista?*
- *¿Qué importancia le concede a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el entrenamiento de deportistas de alto rendimiento?*
- *¿Qué métodos utiliza para mejorar sus actuaciones?*
- *¿En qué competencias ha participado?*
- *¿Qué le han aportado como atleta y como persona?*
- *¿Cuáles han sido sus grandes momentos, ya sean tristes o exitosos?*
- *¿Qué sugiere usted para mejorar su deporte en su país?*
- *¿Qué reglas no violaría usted si fuera entrenador en su deporte?*
- *¿Qué importancia le concede a la comunicación entrenador atleta?*
- *¿Considera importante una escucha eficiente para la comunicación interpersonal entre ambos?*
- *¿Si volviera a comenzar la práctica en su deporte, qué errores no volvería a cometer?*
- *¿Cuál es la ética del deportista en su especialidad?*
- *Seleccione uno de los deportistas entrevistados y presente sobre él un informe oral en el aula (etapa de presentación)* El resto de los estudiantes anota los errores que se cometen y se analizan al final de la realización de la tarea.

c. Finalmente, los estudiantes comentan sus ideas acerca de la tarea.

- d. Expresan lo que aprendieron y lo que contribuye la tarea al desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico y a su preparación para un buen desempeño profesional.
- e. Enfatizan en el registro formal de la lengua que requiere la situación comunicativa.

Evaluación: Se analizará la calidad de la entrevista desde la posición de los entrevistadores y del entrevistado. Se tendrán en cuenta los parámetros que establece el programa de tareas.

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- **Enciclopedia Encarta**.

Tarea 5: ¡Protejamos a los niños!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la valoración que hacen los estudiantes acerca de los niños, a fin de que se familiaricen con su futuro desempeño profesional.
- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral mediante el conocimiento de la literatura escrita para niños.
- Fortalecer la formación de valores como el humanismo, justicia social y solidaridad, mediante el análisis crítico de qué es un niño y el tratamiento que merecen por parte de padres y educadores.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (Transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio culturales
Los niños	Comprensión auditiva y expresión oral	Definir qué es un niño y valorar sus condiciones de vida.	Copretérito: forjaba, despertaba, reía, besaba pretérito de indicativo preposiciones gerundio	Relacionado con la niñez: guijarros, ebrio, caballero, manecitas, Edad de Oro, honda, saquito, tragaespadas, cordel.	<u>a</u> zulosos [s] joy <u>i</u> tas[y] guij <u>a</u> rr <u>o</u> s [ʃ] ul <u>t</u> rajados [tr] cor <u>r</u> riendo [ʃ] car <u>r</u> ros[ʃ] doctr <u>i</u> na [k], [g], [y] lecc <u>i</u> ones [ks], [gs], cerr <u>a</u> rl <u>e</u> [ʃ]	Los derechos del niño en las diferentes áreas culturales

Materiales y Medios: Poemas de José Martí y Gabriela Mistral, cuentos de Onelio Jorge Cardoso y otros textos impresos o digitalizados.

Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: Los textos muestran la dulzura y la belleza que caracterizan a los niños, el amor por sus padres y por las cosas que les rodean; además, los niños son el reflejo del afecto y la ternura que necesitan al ser tratados. El ser injustos y despiadados con ellos ocasiona, en muchos casos, secuelas para toda la vida.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

Lluvia de ideas a partir de la pregunta:

- *¿Qué es un niño?*
- a. Se reparten tarjetas con la imagen de un niño a cada estudiante para que desarrollen la lluvia de ideas.
- b. Se les pide a los estudiantes que formen parejas e intercambien sus tarjetas para comprobar las ideas en que coinciden. **(etapa de comunicación interpersonal)**
- c. Los estudiantes y el profesor llegan a un consenso de las ideas más importantes para definir qué es un niño. Se utilizará la pizarra.

Tarea posibilitadora 2

- a. Los alumnos leen y comentan el artículo **¿Qué es un niño?**

Los niños vienen en tamaños, pesos y colores surtidos. Se les encuentra donde quiera: encima, debajo, dentro, trepando, colgando, corriendo, saltando...

Las mamás los adornan, las niñitas los odian, las hermanas y los hermanos mayores los toleran, los adultos los desconocen, y el cielo los protege. Un niño es la verdad con la cara sucia, la sabiduría con una rana en el bolsillo.

Un niño tiene el apetito de un caballo, la digestión de un tragaespadas, la energía de una bomba atómica, la curiosidad de un gato, los pulmones de un dictador, la imaginación de Julio Verne, la timidez de una violeta, la audacia de una trampa de acero, el entusiasmo de un pececillo y cuando hace algo, tiene cinco pulgares en cada mano.

Le encantan los dulces, las navajas, las sierras, la Navidad, los libros con láminas, el chico de los vecinos, el campo, el agua (en su estado natural), los animales grandes, papá, los trenes, los domingos por la mañana y los carros de bomberos. Le desagradan las visitas, la doctrina, la escuela, los libros sin láminas, las lecciones de música, las corbatas, los peluqueros, las niñas, los abrigos, los adultos y la hora de acostarse.

Nadie más se levanta tan temprano, ni se sienta a comer tan tarde. Nadie más puede meterse en el bolsillo un cortaplumas oxidado, una fruta mordida, medio metro de cordel, un saquito de tabaco vacío, dos caramelos, seis centavos, una honda, un trozo de sustancia desconocida y un auténtico anillo supersónico con un compartimiento secreto.

Un niño es una criatura mágica. Usted puede cerrarle la puerta del cuarto donde guarda las herramientas, pero no puede cerrarle la puerta de su corazón, puede echarlo de su estudio, pero no puede echarlo de su mente. Todo el poderío suyo se rinde ante él. Es su carcelero, su amo, su jefe... Él es un manojito de ruido con la carita sucia.

Cuando usted llega a su casa por la noche con sus esperanzas y sus ambiciones hechas pedazos, él puede remediarlo todo con dos palabras mágicas: "**HOLA MAMITA**".

(Revista **Variable**. 2001. Página 24)

b. Los estudiantes en parejas valoran la importancia del artículo para los futuros profesores de Educación Física a partir de las preguntas:

- *¿Qué enseñanza le aporta este texto para la práctica de su profesión en su país?*
- *¿Cómo valora usted la importancia del artículo para un profesor de Cultura Física?*
- *¿De qué manera puede usted mostrar afecto a los niños con quienes se relaciona en su práctica laboral?*

Tarea posibilitadora 3 (etapa de presentación)

a. Los estudiantes expresan ante el grupo sus experiencias en las relaciones afectivas que ellos establecen con los niños en los combinados deportivos.

- *Narre una anécdota de una experiencia suya en sus relaciones afectivas con otros niños.*
- *¿Qué experiencias afectivas relacionadas con la enseñanza del deporte a niños ha tenido en su práctica laboral?*

Tarea posibilitadora 4 (etapa de comunicación interpersonal)

a. Los estudiantes comentan acerca de la literatura para niños a partir de la interrogante:

- *¿Conoce usted algún escritor cuyas obras estén dedicadas a los niños? Refiérase a una de ellas.*

(etapa de comunicación interpretativa e interpersonal)

b. Los estudiantes leen **Mi Caballero**, de José Martí, para determinar:

- *El tema y la intención del autor.*
- *El acontecimiento, el tiempo y el lugar.*
- *Los sujetos actuantes y sus ayudantes.*
- *Las formas verbales utilizadas en presente, en copretérito. Expréselas.*
- *Explique para qué se usan.*

MI CABALLERO

Por las mañanas
Mi pequeñuelo
Me despertaba
Con un gran beso.
Puesto a horcadas
Sobre mi pecho
Bridas forjaba
Con mis cabellos.
Ebrio él de gozo
De gozo yo ebrio
Me espoleaba
Mi caballero:
Qué suave espuela
¡Sus dos pies frescos!
Como reía
¡Mi jinetuelo!

Y yo besaba
Sus pies pequeños,
Dos pies que caben
En sólo un beso.

Martí, J. A los niños que lean la Edad de Oro, en **Cuadernos Martianos** Primaria I
Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación. MINED 1995 p. 117

c. Los estudiantes buscan en parejas muestras de obras artísticas dedicadas a los niños, así como fotos, láminas, ensayos o anécdotas que ilustran temas relacionados con los niños en cualquier parte del mundo. **(etapa de comunicación interpersonal)**

- *Busque muestras de obras que se relacionen con los niños.*

d. Los estudiantes leen y comentan los siguientes textos. El comentario pueden hacerlo al responder las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? a partir de las siguientes acciones:

- *Pida información a su compañero de clase y ofrézcale ayuda para interpretar la poesía de Gabriela Mistral sobre los niños. Utilice los siguientes pronombres interrogativos: qué, cómo, cuándo, dónde, por qué. Ejemplo: ¿Por qué existen niños así en el mundo?, ¿cómo viven estos niños?*

Texto

Piececitos de niño, azulosos de frío,
¡Cómo os ven y no os cubren, Dios mío!
Piececitos heridos por los gujarros todos,
ultrajados de nieve y lodo,
Piececitos de niño dos joyitas sufrientes,
¡Cómo pasan sin veros las gentes!
(Gabriela Mistral)

A los niños que lean La Edad de Oro

Para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la Tierra sin luz. El niño ha de trabajar, de andar, de estudiar, de ser fuerte, de ser hermoso: el niño puede hacerse hermoso aunque sea feo; un niño bueno, inteligente y aseado es siempre hermoso. Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana, para que nadie se la ofenda: el niño crece entonces, y parece un gigante: el niño nace para caballero, y la niña para madre.

Martí, J. A los niños que lean la Edad de Oro, en **Cuadernos Martianos** Primaria I
Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación MINED 1995 p.27

Tarea final (etapa de presentación)

Variante A

- a. Los estudiantes preparan una exposición oral para valorar la situación de los niños cuyos derechos se violan en América Latina, Asia y África y proponen soluciones para esta injusticia social.
 - *Prepare con su compañero de clase una presentación oral en la que valore la situación de los niños pobres de algún lugar del mundo.*
 - *Proponga las posibles soluciones para esta injusticia social.*
 - *Expóngalas ante el grupo.*

Variante B (etapas de comunicación de interpretación, interpersonal y de presentación)

- a. Los estudiantes leen en parejas el texto “Los Metales” y valoran su contenido a partir de las siguientes acciones:
 - *Lea el cuento “Los metales” y haga una síntesis de su contenido.*

- *Preséntela después ante el grupo.*

Los Metales

El niño había estado hablando conmigo. Era un pequeñito que no llegaba a los seis años todavía.

Yo había sacado la rueda y él, con toda su carita llena de curiosidad, me preguntaba qué era esto o aquello que se ve solamente cuando uno saca una rueda de su automóvil.

Y yo le fui diciendo lo que era cada cosa y para lo que era cuando estalló el grito de la madre:

-¡Rolando! - y el niño se estremeció.

Yo miré a la mujer parada en la puerta de su casa. Tenía la cabeza llena de metales que le recogían el pelo.

Cuando llega la tarde las mujeres se sueltan esos metales y el cabello coge las vueltas que ellas quieren que coja. Y ya no se ven más las rayitas blancas del cráneo pulido y limpio.

-¡Rolandito! ¿Quién enfangó la escalera?

El niño me miró. Lo último que yo le había estado diciendo es que la grasa de un eje, por mucho que embarre las manos, sirve, sin embargo, para que el eje no se gaste.

-¡Óyeme, te está hablando tu madre!

Y el niño volvió rápidamente la cabeza a mirarla. Yo también la miré, y quizás los dos vimos lo mismo, y si hubiera habido un tercero también, porque era evidente: tenía los ojos furiosos y dos líneas de lápiz azul le prolongaban los ojos.

-¡A su madre se le contesta! ¡Su madre es lo primero!

Pero él no dijo nada.

Comenzó a retorcerse las manitas y a tratar de mirarme por el rabillo de los ojos. Sus manos estaban sucias de eso mismo; de barro, de tierra roja y húmeda, pero no dijo nada.

Quizás pensaba que yo podía explicar mejor aquellas cosas, porque yo hablaba con palabras tranquilas de lo que se hace cuando se poncha una rueda.

Entonces la madre me vio y vio que me miraba él. Y haciendo sonar sus sandalias de madera, a las que le eché rápidamente un vistazo, sorprendiendo en el tobillo una cadenita de plata cifrada, vino y tomándolo por la barbilla, le hizo levantar bruscamente la cabeza:

-¡Habla, que tú tienes lengua! ¡Abre la boca!

Pero él no la abrió. Solamente la miraba con un miedo que no podía apartar sus ojos de ella, hasta que la mujer soltándolo, se volvió a mí más que a él:

-¡No, no me voy a acabar la vida limpiando!

La carita había bajado hasta mirar fijamente el suelo y estaba encendida de vergüenza de la barbilla a la frente, donde empezaba el pelo de un espléndido color castaño rubio.

-¡No sabes hablar, pero sabes pedir!

Volvió a cogerse las manitas. Era como si le sobraran para vivir.

-¡Muchacho, no me desesperes, habla o se me va la mano!

Yo la miré entonces y ella debe de haberme entendido. Yo sé que me dolía la vida

entera y se lo dije por los ojos. Entonces ella se agachó a mirarle los zapatos, uno a uno, y le hizo levantar los pies como si fuera un caballito amaestrado.

-¡Levanta..., el otro ahora!

Registró detenidamente las suelas, los tacones y luego, enderezándose por encima de él, acabó de una vez:

- Está bien, tú no fuiste, pero para que otro día le contestes a tu madre, te me quitas la ropa y te me acuestas ahora mismo.

Y entró calladito y empezó a llorar, y ella me miró desafiadoramente, y entonces, yo no se por qué, ni ella pudo entenderme tampoco, le pregunté a que hora se ponía siempre los metales del pelo.

Los estudiantes realizan otras acciones como:

b. Dramatizan el cuento.

- *Dramatice el cuento que ha leído y póngale el final que desee.*

c. Expresan como hubieran actuado si ellos hubieran sido los personajes.

- *¿Cómo hubiera actuado usted si hubiera sido uno de los personajes?*

d. Valoran críticamente la actitud de la madre.

- *Valora críticamente la actitud de la madre de Rolandito.*

e. Expresan cómo se refleja en el texto la frase de Vigotsky:

"Hasta en el silencio hay comunicación".

- *Relacione el texto con la frase anterior.*

f. Los estudiantes valoran las condiciones que hacían que los niños negros esclavos en el Sur de Estados Unidos fueran mentirosos, ladrones, pícaros, bribones, torpes, vagos, según los calificaban los blancos; para ello realizan las siguientes acciones:

- *En la obra clásica La Cabaña del Tío Tom, de Harriet Breecher Stowe (1989) los blancos describen a los niños negros esclavos en el Sur de Estados Unidos como mentirosos, ladrones, pícaros, depravados, bribones, torpes, vagos, debido a que son una raza mala; Topsy era uno de esos negritos vendidos que apenas llegaba a los 8 años; sin embargo Miss Ophelia, la nueva ama de Topsy dice a su primo Saint-Clair: "Vuestro sistema social es el que produce tales niños". Y usted futuro profesor de Cultura Física, ¿A qué atribuye la conducta de esos niños? Antes de elaborar una buena respuesta para exponerla de forma oral ante un selecto auditorio de profesores, te invitamos a leer "Topsy", capítulo XX, páginas 178- 190 de: La Cabaña del Tío Tom.*

Variante C

- a. A partir de una situación dada los estudiantes valoran las condiciones de vida de los niños pobres.
- *Imagine que usted y su compañero de clase han sido enviados como entrenadores de fútbol a una zona rural montañosa de un país pobre del Tercer Mundo. Realicen una valoración para presentarla de forma oral ante el grupo, de las supuestas condiciones de vida de esos niños y cómo estas podrían influir en la personalidad de ellos.*

Evaluación: Además de los parámetros establecidos en las tareas anteriores referidas al dominio de la lengua y su uso, es decir, las dimensiones de corrección y propiedad, se evaluará la calidad de las ideas expresadas por los estudiantes para valorar la situación de los niños de los países pobres. Finalmente, se les pedirá a los estudiantes que expresen sus criterios acerca de las tareas realizadas según lo que se refiere en el anexo XI.

Bibliografía:

- Breecher Stowe Harriet (1989) **La Cabaña del Tío Tom**. Editorial Porrúa, S. A. México.
- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17

Tarea 6: ¡Preparemos psicológicamente al deportista!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la fundamentación de aspectos relacionados con la preparación psicológica del deportista.

- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral mediante el conocimiento de aspectos relacionados con el deporte.

Contenidos:

Tema	Habilidades	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
La preparación psicológica	Comprensión auditiva Comprensión de lectura Expresión oral	Fundamentar Definir Clasificar	Presente Pretérito Antepretérito marcadores discursivos preposiciones prefijos	rivalidad, firmeza de carácter, rasgos volitivos.	desarrollo [ʃ] consciente [ɲs:] <u>Objetivo</u> [bh], [βh], [ph] <u>actitud</u> [k], [g], [γ]	

Materiales y Medios: Texto " La preparación psicológica del deportista", material impreso tomado de **Psicología** de colectivo de autores (2006) de la Editorial Deportes. Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El texto contiene la definición que alrededor del concepto preparación psicológica del deportista se ofrece al lector, el objetivo de esta, sus componentes y su importancia.

*Tarea posibilitadora 1***Procedimientos**

En la **etapa de comunicación interpretativa** los estudiantes:

- Observan la imagen que en digital muestra el profesor para realizar las tareas que le siguen. En la imagen aparece un deportista en posición de arrancada en la carrera

de velocidad, hay representación del esfuerzo muscular a emplear, se muestra concentración para ejercer la acción, para aplicar los elementos técnicos y valorar la distancia que tiene que recorrer con relación a la energía que se necesita invertir. El nivel de ayuda del profesor se da a partir de las siguientes interrogantes:

- *¿Con qué aspecto de la cultura física lo relaciona? ¿Por qué?*
- *¿Que se entiende por preparación psicológica del deportista?*

b. Leen el texto: *La preparación psicológica del deportista*, y realizan las siguientes acciones:

- *Lea el texto: La preparación psicológica del deportista y determine la idea principal.*

c. Leen el texto una vez más y se refieren a las ideas que se corresponden con su contenido. Se tiene en cuenta la ayuda del profesor.

- *De las siguientes ideas, marque cuáles se corresponden con el contenido del texto y diga por qué:*

-La preparación psicológica de los deportistas persigue el logro del nivel más alto de preparación para la actividad deportiva.

-Las cualidades de la personalidad constituyen uno de los componentes de la preparación psicológica.

-La preparación psicológica del deportista depende de los éxitos del deportista y la significación de las competencias.

d. Buscan en parejas en el texto la información que necesitan para realizar la tarea siguiente:

- *Selecciona en el texto:*
 - *palabras con sufijos*
 - *palabras cuya pronunciación resulte compleja*
 - *marcadores discursivos que expresen causa-efecto*
 - *conjunción que denote negación*
 - *formas reflexivas con “se”*
- *Exprésele a su compañero ideas que pudiera elaborar en cada caso. (etapa de comunicación interpersonal)*
- *Reflexione acerca de las ideas con su compañero de clase.*

- e. Leen el texto de nuevo, extraen las palabras que se relacionan con el deporte y elaboran otras ideas.
- *Extraiga del texto las palabras que se relacionen con el deporte. Elabore nuevas ideas.*
 - *Busque en el texto las ideas que ofrezcan fundamentos.*
- f. Se refieren a formas verbales que permiten definir y clasificar.
- *Ofrece ejemplos de definición.*
 - *Da un ejemplo de clasificación.*

Tarea posibilitadora 2

- a. En la (**etapa de comunicación interpersonal**) los estudiantes realizan en equipos el análisis de la preparación psicológica que se necesita para algunos de los deportes que sugiere el profesor. Para ello realizan las tareas siguientes:
- *Analice con sus compañeros qué preparación psicológica necesitan los atletas que practican lucha libre, tiro con arco, atletismo, béisbol, remo, natación.*
 - *¿Qué esfuerzo muscular deben hacer?*
 - *¿Qué distancia tienen que recorrer en el caso del deporte que lo exige?*
 - *¿Qué músculos fundamentalmente intervienen en la realización del ejercicio?*
 - *¿Qué cantidad de energía invierten en la acción?*
 - *¿Cuáles decisiones son fundamentales para realizar la acción?*
 - *¿Cuáles elementos técnicos se tienen en cuenta?*
 - *¿Qué componentes de la preparación psicológica deben estar presentes?*
 - *¿Qué sensaciones propioceptivas intervienen en la acción de cada deporte?*
 - *Elabore con su compañero un mapa semántico que refleje los aspectos que incluye la preparación psicológica en los deportes mencionados a partir de la información que aportaron los equipos.*

Tarea final

Variante A

- a. Los estudiantes elaboran un informe a partir de los aspectos tratados en el mapa semántico acerca de la preparación psicológica que se debe realizar en los deportes mencionados. Pídale ayuda a su compañero o al profesor si la necesita (**etapa de presentación**).

- *Prepare un informe oral sobre la preparación psicológica que exigen los deportes mencionados. Fundamente con ejemplos.*
- *Refiérase en el informe a la preparación psicológica que exige el deporte que practica.*

Variante B

- *Prepare un informe oral sobre los aspectos que relacionados con la preparación psicológica del deportista tuvo en cuenta para la elaboración de su trabajo de diploma.*

Evaluación: Se tendrán en cuenta los parámetros establecidos en el programa de tareas, así como el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes con relación al tema.

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007): **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Colectivo de autores (2006): **Psicología**. Editorial Deportes. Ciudad de La Habana, Cuba.
- Dzhamgarov, T.T y Puni, A. TS. (1990): **Psicología de la Educación Física y el Deporte**. Editorial Científico Técnica. Ciudad de La Habana.

Tarea 7: ¡Grafiquemos los resultados científicos!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la presentación y argumentación científica de los resultados de la investigación.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido Léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio culturales
Procesamiento y graficación de datos primarios en el diagrama de Venn	Expresión oral, en su integración con las demás habilidades lingüísticas.	Exponer resultados de investigación, argumentar, pedir y ofrecer información científica.	Oraciones coordinadas y yuxtapuestas	Terminología especializada relacionada con el procesamiento de datos.	niño [ɲ] cognitivo [g], [γ], [k] categorizar [s] progresión [γr]	

Materiales y Medios: Texto: “Situaciones problemáticas”, material impreso y digitalizado. Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El material contiene algunas situaciones problemáticas que demuestran cómo se procesa estadísticamente la información recogida mediante métodos empíricos como la encuesta y la entrevista.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

- Se realiza una lluvia de ideas para activar el conocimiento previo de los estudiantes acerca de los deportes que más gustan en el mundo. El profesor reparte tarjetas con el objetivo de comparar las ideas que coinciden. Los resultados se escriben en la pizarra, y seguidamente los alumnos argumentan las razones a las que se deba que unos deportes como el fútbol y el béisbol sean tan populares,

mientras que otros no como es el caso de la natación y el tenis de campo **(etapa de comunicación de interpretación)**.

b. Los estudiantes leen el siguiente problema a partir de la siguiente pregunta:

- *¿Qué deporte le gusta más?*

El profesor de Educación Física de la escuela primaria “Hermanos Cruz” de Pinar del Río, Raúl Martínez, realizó una encuesta a 100 estudiantes acerca de sus preferencias respecto a los deportes. Les preguntó qué deportes preferían. Los resultados de la encuesta se muestran a continuación:

Preferencias de deportes:

Tipo	Votos	Por ciento
Fútbol	31	
Béisbol	51	
Básquetbol	6	
Ajedrez	2	
Natación	8	
Otros	2	

c. Los estudiantes utilizan un diagrama de Venn para organizar y representar los datos.

d. Los estudiantes, en pareja, aplican la misma encuesta a 200 estudiantes de una escuela y representan los datos en un diagrama de Venn. **(etapa de comunicación interpersonal)**

- *Represente sus datos en el diagrama de Venn y explíqueselos a su compañero de clase.*
- *Pídale a él que le muestre los suyos.*

e. Los estudiantes explican, en equipos, las diferencias entre la encuesta aplicada por el profesor Raúl Martínez y la aplicada por las parejas.

f. Los cuatro observadores, asignado uno a cada equipo de trabajo, reportan los resultados de las encuestas aplicadas por cada pareja al grupo, para ello, se apoyan en un diagrama de Venn construido al efecto **(etapa de presentación)**

Tarea posibilitadora 2

- *Escoja una de las siguientes hipótesis, discútalas con su compañero y presente los resultados al resto del grupo:*
 - *El béisbol es el deporte más practicado en Estados Unidos porque fue donde se creó.*
 - *El fútbol es el deporte más popular en Europa debido a que requiere menos recursos financieros.*
 - *El atletismo es el deporte más fuerte en África debido a que sus habitantes están acostumbrados a caminar y correr grandes distancias.*
- *Argumente una de las siguientes ideas:*
 - *Jamaica ha logrado excelentes resultados en atletismo debido a que...*
 - *Los deportistas cubanos han alcanzado magníficos resultados en algunos deportes debido a*
 - *El uso de drogas en el deporte se ha controlado gracias a*
 - *Terry Fox es internacionalmente conocido debido a ...*
- *Reflexiona con tu compañero acerca de las estructuras gramaticales subrayadas que aparecen en las ideas anteriores. Diga el modo al que pertenecen.*
- *¿En qué tiempo aparecen expresadas?*

Tarea final

- a. Los estudiantes presentan los datos primarios de la investigación que realizan para su trabajo de diploma. Hacen referencia a su hipótesis. (Se invitan a los tutores de los estudiantes para los niveles de ayuda que necesiten y para evaluar la tarea)

Evaluación de la tarea: Los estudiantes reflexionan acerca de la tarea que han realizado, señalan los aspectos positivos, negativos e interesantes. El profesor ofrece la siguiente pregunta como nivel de ayuda: *¿Qué beneficios y limitaciones le adjudican a la presente tarea para el desarrollo de la habilidad de expresión oral? ¿Qué tareas sugiere omitir y cuáles añadir?*

Los estudiantes expresan sus criterios acerca de:

- ¿Cuáles son las características de la argumentación?*
- ¿Qué patrones gramaticales se utilizan para argumentar?*
- ¿Qué nuevas palabras han aprendido?*
- ¿Cuáles palabras se tornan difíciles de pronunciar?*

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.

Tarea 8: ¡He aquí los resultados científicos!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la exposición de los resultados de investigación.
- Contribuir al desarrollo de la habilidad de expresión oral mediante la modelación y experimentación de la exposición de resultados científicos.
- Fortalecer la formación de valores como el humanismo, justicia social, solidaridad y perseverancia, mediante el análisis del texto que muestra la vida de Terry Fox.

Contenidos:

Tema	Habilidad	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido Léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
Exposición de los resultados científicos	Expresión oral, en su integración con las demás	Exponer-información científica, con la utilización del registro formal.	Oraciones coordinadas yuxtapuestas.	exposición descripción abstracciones interacción acciones análisis	interacción [ks], [gs], verbal [β] expositivo [ks], [gs],	La voluntad en el deporte

	habilidades lingüísticas.				<u>abstracto</u> [bs], [βs], [ps] descripción [p], [b], [β] <u>abstraccio-</u> <u>nes</u> [bs], [βs], [ps]/ [ks], [gs], <u>circuns-</u> <u>tancias</u> [ηs] diagnostica do [g], [k] <u>conmemo-</u> <u>rativa</u> [ηm], [mm] [m:] <u>inmensa</u> [ηm], [mm] [m:] <u>objetivo</u> [bh], [βh], [ph] <u>concurr</u> en [k]/ [ř] <u>acciones</u> [ks],	
--	------------------------------	--	--	--	---	--

					[gs], con <u>s</u> ciente [ŋs:] T <u>er</u> ry [ř] car <u>rr</u> era [ř]	
--	--	--	--	--	--	--

Materiales y Medios: Textos: “Definición de exposición”, material impreso tomado de Universidad para todos (2007: páginas 16 y 17). El aprendizaje como interacción social”, material impreso y digitalizado tomado de la presente tesis.

Texto: Terry Fox. Material impreso y digitalizado.

Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El primer material contiene una definición de la función expositiva, el segundo contiene una exposición de la comunicación como interacción social y el tercero evidencia aspectos fundamentales acerca de quién fue Terry Fox y cómo se desarrolló su lucha contra el cáncer, en su voluntad en el deporte.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

- a. Se realiza una lluvia de ideas acerca de las principales características de la exposición como función comunicativa transaccional en el discurso académico.
- b. Los estudiantes leen el siguiente texto acerca de la exposición (**etapa de comunicación de interpretación**) a partir de la respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué sabe de la exposición?
- ¿Qué formas de exposición conoce?

“La exposición es el equivalente abstracto de la descripción. Su contenido son ideas, pensamientos, opiniones, en suma, abstracciones. Su forma de presentación, la acumulación o yuxtaposición, sin ninguna preocupación por las conexiones, por el mecanismo que vincula unas ideas con otras para constituir un sistema en progresión. La exposición, en suma, es la presentación discursiva de pensamientos que concurren en torno a un mismo objeto o que proceden de un mismo sujeto en una circunstancia dada, pero

entre los que no se establecen concatenaciones lógico- temporales, sino que siguen el mismo principio acumulativo de la descripción” (Colectivo de autores, 2007: 16)

- *¿Qué ideas se derivan del texto anterior?*
- *¿Qué palabras le resultan complejas en cuanto a la pronunciación?*

c. Los estudiantes leen la siguiente exposición para realizar las acciones que le siguen:

Según Vigotsky, el aprendizaje es una actividad social mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad mediante la interacción. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas.

En su obra clásica **Pensamiento y Lenguaje** (1934) Vigotsky precisa la función primaria del habla: la comunicación, la interacción social, y critica la separación de los componentes de la lengua para su análisis disociándose así la función intelectual del habla. Señala que el significado de la palabra es la unidad de ambas funciones: la comunicativa y la intelectual, es decir, el intercambio social y el pensamiento generalizado.

- *¿Qué palabras del texto anterior le resultan complejas en cuanto a la pronunciación?*
- *¿Qué definiciones encuentra en el texto? Búsquelas con su compañero de clase. (etapa de comunicación interpersonal).*
- *¿Qué otras definiciones conoce relacionadas con las palabras que aparecen en los textos anteriores? Intercámbielas con su compañero.*

Tarea posibilitadora 2

a. Los estudiantes leen en parejas el texto sobre Terry Fox, para posteriormente realizar una exposición a partir de la realización de las siguientes acciones. **(etapa de comunicación interpersonal):**

- *Selecciona formas del verbo “haber” como impersonal. Construye y expresa oraciones con ellas.*
- *Formas verbales en pretérito, copretérito y antepretérito. Expresa oraciones con ellas.*

- *Selecciona marcadores discursivos que expresen causa-efecto, oposición, adición, tiempo. ¿En qué contexto aparecen? Expresa otras ideas con el uso de estos marcadores discursivos.*

b. En la **etapa de presentación** exponen lo que saben acerca de:

- *La relación entre la voluntad y los resultados en el deporte.*
- *El estrés y sus consecuencias en los resultados de los deportistas.*
- *Los accidentes y la carrera de los deportistas.*
- *Los discapacitados y la práctica del deporte.*
- *Terry Fox y su lucha contra el cáncer.*

Texto: Terry Fox

La voluntad determina la vida de los hombres. Una pierna amputada no hace un hombre menos hombre, al contrario, lo engrandece debido a la necesidad de vencer límites. Terry Fox es un símbolo del espíritu canadiense y un ejemplo de las mejores cualidades de los seres humanos. Un joven de Winnipeg, Manitoba quien a temprana edad fuese diagnosticado con cáncer y quien sufriera la amputación de su pierna derecha, Terry Fox decidió luchar no por el mismo, sino por aquellos quienes en el futuro sufrirían con ésta terrible enfermedad.

Mientras se encontraba bajo el tratamiento de quimioterapia en el hospital, él se sintió afectado por el enorme sufrimiento infligido por el cáncer en aquella sala de oncología, y decidió que (en sus propias palabras), *"en algún lugar el sufrimiento debía detenerse"*. Sentía un increíble sentimiento por realizar cosas difíciles y decidió correr a lo largo de Canadá para recabar fondos en pro a la investigación del cáncer en el Canadá.

Su carrera a través del país en la que intentó cruzar Canadá de océano a océano es ya famosa mundialmente. La gente le ofreció millones de dólares para que los dedicara a la investigación del cáncer.

El 1 de septiembre de 1980, Terry tuvo que abandonar la carrera después de 5,373 Kms. y 143 días de correr un maratón diario y después de haber llegado a Thunder Bay, Ontario en medio de una multitud que gritaba: *"¡No te pares, puedes lograrlo!"*. Las palabras del público levantaban su espíritu pero la enfermedad ya había invadido todo su cuerpo.

A medio camino de la travesía, a las afueras de Thunder Bay en Ontario, desde St. John's, Newfoundland, el cáncer se diseminó por sus pulmones. Unos pocos meses más tarde el 28 de junio de 1981 murió. Él levantó una nación con su coraje y tenacidad. Hasta el día de hoy, cada primer fin de semana de septiembre, hay una maratón, la Maratón Terry Fox. Existe incluso una montaña nombrada en honor a él en las Montañas Rocosas Canadienses y una inmensa estatua conmemorativa a las afueras de Thunder Bay.

Terry Fox inspiró y sigue inspirando a millones de canadienses y gente de todo el mundo quienes una vez al año organizan carreras para recabar fondos para la lucha contra el cáncer. Todos los años en las grandes ciudades, hombres, mujeres, niños y ancianos ponen a prueba su voluntad guiados por el ejemplo de Terry Fox. (Scrivener, L. 2007). <http://www.terryfoxrun.org/>

Tarea final

- a. Los estudiantes buscan en la bibliografía un texto expositivo relacionado con su tema de investigación, con el objetivo de exponerlo ante el auditorio. **(etapa de presentación)**
 - *Busque un texto relacionado con su tema para exponerlo frente al grupo.*
- b. Los estudiantes seleccionan un texto científico, relacionado con su tema de investigación, y elaboran una exposición de las principales ideas.
 - *Seleccione de su texto las principales ideas para la exposición.*
 - *Arguméntelas con razones científicas.*
 - *Muestre definiciones.*
 - *Cite fuentes actuales.*
 - *Refiérase a las palabras difíciles de pronunciar.*

Es esencial la ayuda del profesor acerca del registro, de las características del texto científico y de su redacción: coherencia, unidad y corrección lingüística.

Evaluación de la tarea: Los estudiantes reflexionan acerca de la tarea que han realizado, señalan los aspectos positivos, negativos e interesantes. El profesor ofrece la siguiente pregunta como nivel de ayuda: *¿Qué beneficios y limitaciones le adjudican a la presente tarea para el desarrollo de la habilidad de expresión oral? ¿Qué tareas sugiere omitir y cuáles añadir?*

Además, los estudiantes expresan sus criterios acerca de:

- *¿Cuáles son las características de la argumentación?*
- *¿Qué patrones gramaticales se utilizan para argumentar?*
- *¿Qué nuevas palabras han aprendido?*
- *¿Cuáles palabras se tornan difíciles de pronunciar?*

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Scrivener, L. (2007) **El maratón de la esperanza**. Toronto Star. Información digitalizada. <http://www.terryfoxrun.org/>

Tarea 9: ¡Cuidemos la salud del deportista!

Objetivos:

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico mediante la argumentación de razones para que acciones negativas no se realicen.
- Sensibilizar a los estudiantes con los efectos negativos de las drogas y los vicios para la práctica de deportes a partir de la evaluación de información sobre el uso de drogas.
- Contribuir a la formación de valores como el humanismo, justicia social y solidaridad, mediante el análisis crítico del texto: El Dopaje.

Contenidos:

Tema	Habilidades	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio culturales
La salud	Comprensión auditiva Comprensión de lectura Expresión oral	fundamentar definir valorar criticar argumentar evaluar	Presente, pretérito y antepretérito de indicativo Marcadores discursivos preposiciones prefijos	Terminología relacionada con el Dopaje	sus <u>ceptible</u> [s:]/ [p], [b], [β] <u>excluido</u> [ks], [gs], [ys] má <u>ximas</u> [ks], [gs], [ys] pé <u>ptica</u> [p], [b], [β] tra <u>ns</u> formación [ηs] o <u>bj</u> etivo [bh], [βh], [ph] <u>abs</u> uelta [b], [β], [p]	El Dopaje Los laboratorios anti-doping

Materiales y Medios: Texto "La salud en el deporte", tomado de **Fisiología Médica**.

Material impreso.

Texto "El Dopaje", material digitalizado.

Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El primer texto contiene aspectos relacionados con la salud en el deportista y sus enfermedades más frecuentes. El segundo contiene información relacionada con el dopaje, su definición, su uso indebido y sus consecuencias para la salud.

Tarea posibilitadora 1

En la **etapa de comunicación interpretativa** los estudiantes realizan las siguientes acciones. El profesor cuelga en las paredes varias cartulinas y los estudiantes escriben las ideas que se relacionan con la salud para la vida, el deporte, la familia, el estudio, entre otras. Al finalizar, el profesor reparte las cartulinas y pide a los estudiantes que lean las ideas que aparecen. Las ideas mejor elaboradas se escriben en la pizarra. Se formulan preguntas como:

- *¿Qué sabe usted de la salud?*
- *¿Qué no sabía?*
- *¿Qué importancia le atribuye a la salud en el deporte?*

a. Leen el material relacionado con la salud en el deporte del texto: **Fisiología Médica** y analizan ideas que el profesor ofrece para estimular el debate.

- los malos vicios, sus efectos.
- el uso indebido del alcohol.
- la conducta del deportista que tiene vicios.
- la atención para la práctica del deporte en deportistas que tienen vicios.

En la **etapa de comunicación interpersonal** los estudiantes:

- b. Debaten y argumentan sobre los efectos del alcoholismo y el tabaquismo para la práctica del deporte y para la vida, hacen uso de la información científica que ofrece el profesor o que trae algún estudiante. Puede utilizarse la siguiente:

Leucoplasia: capa blanquecina considerada una temprana forma de cáncer en los labios, la lengua y la membrana mucosa. Se encuentra generalmente en fumadores de pipa y cigarros.

CO: monóxido de carbono, una de las principales sustancias encontradas en el humo del cigarro, promueve la enfermedad de la arteria coronaria.

Úlcera Péptica: Los fumadores mueren de 3 a 4 veces más que los que padecen de úlcera péptica no fumadores.

Bronquitis: Enfermedad respiratoria común en fumadores. En el mundo se recauda 10 billones de dólares aproximadamente por concepto de venta de cigarros.

Nicotina: La droga más prevaleciente en el tabaco. Crea hábitos y tolerancia.

Efisema: Las bolsas de aire en los pulmones pierden elasticidad trayendo problemas de respiración e incapacidad del individuo.

Fumar cigarros es una de las principales causas del cáncer pulmonar, enfermedades del corazón y muertes prematuras.

- *Comente con su compañero la información anterior.*
- *¿Qué aspectos sabía y cuáles no?*
- *¿Cuáles datos pudiera añadir para enriquecer la información?*
- *Ofrece sugerencias y fundamenta criterios a partir de las siguientes preguntas:*
- *¿Cómo puede dejar de fumar una persona? Déle sus argumentos.*
- *¿Cómo puedo dejar de fumar o de tomar? Pídale a su compañero de clase que le sugiera cómo solucionar ese problema.*
- *¿Por qué fuma y toma?*
- *¿Conoce las leyes estatales relacionadas con el uso del alcoholismo, el tabaquismo y las drogas?*
- *¿Qué sabe del dopaje?*

Tarea posibilitadora 2

- a. Los estudiantes leen un texto relacionado con el dopaje (**etapa de comunicación interpretativa**) para realizar las siguientes acciones:
- *Extraiga del texto la siguiente información específica:*
 - ideas principales
 - anglicismos
 - palabras difíciles de pronunciar
 - una definición
 - formas verbales en pretérito, copretérito
 - formas del verbo “haber” como impersonal.
 - palabras del léxico deportivo.
 - *Expresa oraciones con las palabras cuya pronunciación le resulte más compleja. Utilice las del léxico deportivo, siempre que sea posible.*
- b. Realizan otras acciones como:
- *Refiérase al contenido del texto.*
 - *Añada algún dato relevante que conozca.*
 - *Asuma una posición con relación al contenido del texto.*

Texto: **El dopaje**

El **dopaje** o **doping** es la promoción o consumo de cualquier método o sustancia prohibida en el deporte que puede ser potencialmente peligrosa para la salud de los deportistas y que es susceptible de mejorar su rendimiento de manera ilícita. En la actualidad, algunos deportistas que están sometidos a grandes tensiones recurren al consumo de sustancias peligrosas con el objetivo de aumentar su rendimiento tanto físico como intelectual.

De acuerdo con el Comité Olímpico Internacional (COI), el dopaje es la administración o uso por parte de un atleta de cualquier sustancia ajena al organismo o cualquier sustancia fisiológica tomada en cantidad anormal o por una vía anormal con la sola intención de aumentar en un modo artificial y deshonesto su rendimiento en la competición. Cada asociación deportiva posee una lista detallada de las sustancias prohibidas con las cantidades máximas permitidas. De acuerdo a la sustancia utilizada y otros factores particulares, cada asociación sanciona al atleta en cuestión.

El caso más conocido de dopaje es el del canadiense Ben Johnson quien resultó positivo durante los Juegos Olímpicos de Seúl 1988, fue despojado de la medalla de oro que había conseguido en la prueba de 100 m y fue sancionado por dos años. Tras regresar a los deportes, dio positivo nuevamente y terminó excluido de por vida de las competencias deportivas.

Son también considerados como positivos los atletas que se niegan a realizar una prueba cuando ésta le es solicitada. Tal fue el caso del húngaro Adrian Annus en Atenas 2004, quién dio negativo dos veces, pero de quien se sospechó una manipulación de muestras de orina. Al negarse el atleta a un tercer control fue despojado de sus resultados.

La ciclista colombiana María Luisa Calle dio positiva en las pruebas. Si bien ella argumentó nunca haber consumido el producto detectado y que éste solo podría estar en su cuerpo como resultado de una transformación de otras sustancias no prohibidas, se consideró que cada atleta es responsable de todo aquello que consume y de sus eventuales consecuencias. Si bien, el 13 de Noviembre de 2005 después de una investigación realizada por el Comité Olímpico, María Luisa Calle fue absuelta por dopaje y la medalla olímpica regresó a las manos de la ciclista, medalla entregada nuevamente por el presidente de la República Álvaro Uribe Vélez.

Prácticamente ningún país está excluido del dopaje en la actualidad, pero la mejora en la calidad de las pruebas hace cada día más difícil que un atleta consuma sustancias prohibidas y no sea descubierto.

http://es.wikipedia.org/wiki/Dopaje_en_los_Juegos_Ol%C3%ADmpicos

- c. El profesor pide a los estudiantes (**etapa de comunicación interpersonal**) reflexionar en equipos acerca de las siguientes interrogantes:

- *¿Cómo repercute en el deportista el uso indebido de drogas?*
- *¿Qué otra información sabe del dopaje y cómo es tratado en el mundo entero?*
- *¿Cómo es controlado?*
- *¿Qué actitud ha mantenido Cuba al respecto?*
- *¿Y su país?*
- *¿Qué reflexiones se derivan de esta tarea de aprendizaje?*
- *¿En qué sentido le ayuda a su trabajo de diploma? ¿Y como persona y futuro profesor de Cultura Física?*

Tarea posibilitadora 3

En la **etapa de presentación** los estudiantes:

a. Expresan sus ideas con relación a aquellos deportistas que mienten al hacer del vicio y de la droga su instrumento para lograr éxitos en el deporte, sin tener en consideración su salud. Valoran las actitudes de los deportistas a partir de la siguiente interrogante:

- *¿Cómo valoras a los deportistas que mienten ante el uso de las drogas?*

b. Evalúan y fundamentan actitudes asumidas por el Comité Olímpico Internacional ante los deportistas que hacen uso de drogas. Los estudiantes exponen oralmente sus criterios.

Tarea final

a. Se realiza una Mesa redonda a partir de una conferencia que escuchan los estudiantes, impartida por el deportista Alberto Juantorena. El profesor pide a los estudiantes realizar las tareas:

- *Exponga sobre temas relacionados con el laboratorio de doping, la cultura y la ética profesional del deportista.*
- *Presente propuestas de posibles soluciones de este fenómeno en su país y fundaméntelas. (Se invitan a profesores del ejercicio de la profesión y tutores).*
- *Valore la información ofrecida en la conferencia para la defensa oral de su trabajo de diploma.*
- *Permita que el grupo le formule preguntas.*
- *Responda a las preguntas del auditorio.*

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Guyton, A. y Hall, I.E. (1997): **Tratado de Fisiología Médica**. Editorial Latinoamericana. Ciudad de La Habana.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Dopaje_en_los_Juegos_Ol%C3%ADmpicos Texto: **El Dopaje**. Material digitalizado.

Tarea 10: ¡Logremos el autocontrol!**Objetivos:**

- Desarrollar la habilidad de expresión oral en el discurso académico a partir de la realización de las funciones comunicativas transaccionales de explicar, exponer, argumentar y sintetizar.
- Contribuir al desarrollo de la cultura general integral y los conocimientos acerca del deporte y su enseñanza mediante la utilización del registro formal de la lengua de acuerdo a las situaciones creadas.

Contenido:

Tema	Habilidades	Funciones Comunicativas (transaccionales)	Gramática	Contenido léxico-semántico	Contenido fonético-fonológico	Aspectos socio-culturales
El auto control	Expresión oral	explicar exponer argumentar	Presente Pretérito Antepretérito	actitudes conductas tolerancia	propuesta [r] autocontrol [r]	

		sintetizar	Marcado res discursivos	control	p <u>re</u> paración [r]	
			Preposicio- nes		desent <u>r</u> ena- miento[r]	
			Prefijos		p <u>ro</u> ponen [r]	
					ter <u>r</u> eno[ř]	
					z <u>a</u> fado [s]	
					a <u>c</u> titud[k], [g]	

Materiales y Medios: Texto “El autocontrol en el deporte”, material impreso.

Pizarra, tarjetas, ordenadores.

Descripción: El texto contiene aspectos relacionados con el autocontrol y los tipos de temperamentos.

Tarea posibilitadora 1

Procedimientos:

En la etapa de **comunicación interpretativa** los estudiantes:

a. Piensan en los momentos en que han perdido su control y en los que han mostrado mucho autocontrol.

- *Cite ejemplos de su vida diaria en que haya perdido el control.*
- *Refiérase a los momentos en que ha mostrado mucho autocontrol.*
- *Intercambie ideas al respecto con su compañero de clase. (etapa de **comunicación interpersonal**)*

b. Expresan sus experiencias.

c. Analizan las siguientes situaciones que el profesor ofrece en tarjetas y proponen qué harían en ellas:

- Cuando se dirige hacia una fiesta en metrobus, una señora de 50 años le ha quemado descuidadamente la camisa con un cigarro.
- Su hermano de cuatro años le ha cogido su agenda de notas y le ha roto varias páginas.

- Su mamá le ha vendido sus viejos guantes y el bate de la infancia sin contar con usted.
- *Explique qué actitud asume en cada caso.*
- *Proponga una solución a cada situación.*

Tarea posibilitadora 2

a. Actúan en las siguientes situaciones frente al aula (**etapa de presentación**):

- Acaba de jugar con su equipo un partido de béisbol y tiene mucha sed, cerca de usted hay un vaso de agua fría, pero no puede tomarlo hasta después de varios minutos.
- Tiene un zapato zafado, pero debe seguir su camino para no perder el ómnibus.
- Tiene que arrojar la basura en las afueras de su universidad, para ello debe cruzar el terreno deportivo pero no puede botarla allí.
- *¿Cómo actúa en cada situación?*
- *¿Qué nivel de responsabilidad le exige la última situación? ¿Qué importancia tiene para usted?*

Tarea posibilitadora 3

- a. Se organizan en tríos. Uno perderá el control ante las situaciones que ofrece el profesor, otro no perderá el control en absoluto y otro reaccionará de forma lógica, razonable y educada. Los estudiantes explicarán las razones de su conducta y reflexionarán sobre ella. El profesor ofrece tarjetas con las situaciones siguientes:
- Ha obtenido M (mal) en un examen donde pensaba tener E (excelente).
 - Lo han invitado al estadio y el juego ha sido pospuesto.
 - Su pareja lo ha dejado.
 - Su mamá le ha lavado la ropa que pensaba ponerse para la fiesta.
 - Le han dejado al cuidado de un niño y se le ha ido para el río sin su permiso.
 - *¿Qué formas del modo indicativo se expresan en la tarea anterior?*
 - *¿Cuáles le resultan complejas? ¿Por qué?*
 - *Expresa otros ejemplos con esas formas.*

Tarea posibilitadora 4

a. Valoran cuán responsables son en su autocontrol en:

- su casa con su familia - el equipo deportivo -el aula con los profesores
- el grupo de estudio - su vida en colectivo -su interacción con los cubanos

b. Refieren anécdotas de deportistas que han perdido el autocontrol a partir de las respuestas a la siguiente pregunta:

- *¿Conoces casos de deportistas que hayan perdido el autocontrol por las siguientes razones?*

- la sobrecarga de entrenamiento deportivo
- la preparación física
- la rigurosa preparación teórica en reglas y arbitraje
- el desentrenamiento en el deporte que practicaban
- una inadecuada rehabilitación para su incorporación a la práctica deportiva

- *¿Y por estas otras razones?*

- la incompetencia en la comunicación con sus entrenadores y profesores
- el poco dominio que tienen de la lengua española para expresar sus ideas
- el desconocimiento de la terminología especializada

- *Refiérase a esos deportistas.*

- *¿En que aspectos han perdido el autocontrol?*

- *Ponga ejemplos. De ser posible apóyese en las imágenes digitalizadas que el profesor le ofrece.*

- *¿Qué ideas sugiere para solucionar esos problemas?*

c. Intercambian ideas de cómo lograr el autocontrol **(etapa interpersonal)**

- *Explíquele a su compañero de clase cómo lograr el autocontrol en el deporte que practica.*
- *Pídale a él que le explique cómo sucede en su deporte.*
- *Prepare con su compañero una exposición sobre cómo lograr el autocontrol en los deportes que practican, para presentarla ante el grupo.*
- *Intercambien posibles propuestas de solución al problema.*

d. En la etapa de presentación los estudiantes muestran ante el grupo la exposición.

- *Presente ante el grupo la exposición que preparó con su compañero de clase.*
- *Muestre su propuesta con el objetivo de contribuir al logro del autocontrol.*

Intercambie información sobre este aspecto con su compañero de clase **(etapa interpersonal)**

- *¿En qué medida tiene en consideración lo relacionado con el autocontrol en su tema de investigación? (etapa interpretativa)*

Tarea final (etapa de presentación)

- *Exponga ante el grupo un informe que incluya qué aspectos relacionados con el autocontrol tuvo en consideración en su tema de investigación.*
- *Explíquelos.*
- *Refiérase a la importancia que le concede usted al autocontrol en el deporte, como futuro profesional de la cultura física.*
- *Sintetice las ideas fundamentales.*
- *¿A qué conclusión ha llegado?*
- *Argumente su informe para el próximo encuentro de forma tal que contenga antecedentes, graficación y exposición de resultados y propuesta de solución a su problema de investigación. (tarea de presentación simulada de los trabajos de diploma)*
- *Prepárese para fungir como oponente del informe de sus compañeros.*

Bibliografía:

- Chamot, A. U., and O' Malley, J. M. (1994): a. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- _____. (1996): b. The cognitive academic language learning approach (CALLA): A model for linguistically diverse classrooms. **The Elementary School Journal**, 96 (3), 259-273.
- Colectivo de Autores (2007) **Universidad para todos**. Curso de Español. Folleto. Página 16 y 17.
- Colectivo de autores (2006): **Psicología**. Editorial Deportes. Ciudad de La Habana. Cuba.

ANEXO XII

Encuesta a los estudiantes de la Facultad de Cultura Física

Objetivo: Comprobar la efectividad de las tareas y el nivel de satisfacción de las necesidades los estudiantes mediante sus valoraciones, para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Estimado estudiante:

Se le agradecería que ofreciera alguna información acerca de las tareas interactivas que como parte de su preparación para el trabajo de diploma ha realizado, con el objetivo de perfeccionarlas. Responda con sinceridad.

1. ¿Posibilitaron las tareas el trabajo colaborativo y la comunicación con los demás, de forma tal que sus criterios fueran escuchados?
2. ¿Mejoró su habilidad de expresión oral en el discurso académico con la realización de las tareas?
3. ¿Precisaron las tareas cuestiones esenciales de su interés para el acto de defensa en función de su formación profesional?
4. ¿Permitieron las tareas el desarrollo de la habilidad de expresión oral para fines académicos de forma tal que mejorara su cultura general integral?
5. ¿Posibilitaron las técnicas y procedimientos de enseñanza utilizados consolidar los contenidos de la lengua española que usted necesita para la defensa del trabajo de diploma en función de su formación profesional?
6. ¿Incluyeron las tareas formas de evaluación tolerantes, que posibilitaron su desenvolvimiento en la realización de las mismas?
7. ¿Facilitaron las tareas un ambiente favorable para el intercambio de opiniones, con el objetivo de mejorar su elaboración?
8. ¿Ofrecen las tareas oportunidades para la corrección de errores y para la utilización de estrategias de aprendizaje tales como: preguntar acerca del uso de la lengua española, debatir y discutir acerca de posiciones científicas, entre otras?
9. ¿Aprendió usted en la realización de las tareas, aspectos interesantes, relacionados con el sistema de la lengua a partir de los textos científicos orales que se les ofrecieron y los que los estudiantes mismos produjeron, en términos de realización de funciones, de gramática, vocabulario y pronunciación?
10. ¿Se evidenció en las tareas respeto hacia la cultura de los estudiantes que aprenden la lengua?

ANEXO XIII

Tabla 7

Evaluación de los estudiantes en la subdimensiones y en la dimensión comunicativa después de realizado el preexperimento.

Variable	Dimensión	Subdimensiones	Escala de cada subdimensión	Nombres y procedencia de los estudiantes				
				Nayekia	Dorothy	Bosse	Micheline	Candice
				Jamaica	Jamaica	Haití	Haití	Trinidad y Tobago
(dependiente)Habilidad de expresión oral	Comunicativa	Fonética	4 o más de 4 indicadores evaluados de B o MB	B	MB	B	B	B
		Gramatical	7 o más de 7 indicadores evaluados de B o MB	MB	B	B	B	MB
		Léxico-Semántica	2 o más de 2 indicadores evaluados de B o MB	MB	MB	MB	MB	MB
		Discursiva	6 o más de 6 indicadores evaluados de B o MB	B	B	MB	B	MB
		Sociolingüística	1 o más de 1 indicador evaluados de B o MB	MB	B	MB	MB	MB
Evaluación final en la dimensión comunicativa			3 o más de 3 subdimensiones evaluadas de B o MB	MB	B	MB	B	MB

Carlino	Mai	Noch	Siranuth	Vanna	Isham	Soyol	Nordin	Andreia	Luvinne
Mozambique	Viet Nam	Viet Nam	Cambodia	Cambodia	Mongolia	Mongolia	R A. Saharai	Brasil	Brasil
MB	B	M	R	M	B	R	B	MB	MB
MB	R	B	R	M	M	R	M	MB	MB
MB	B	B	B	B	M	B	B	MB	MB
MB	R	B	M	B	M	B	MB	MB	MB
MB	B	B	B	B	R	MB	B	MB	MB
MB	B	B	R	R	R	B	B	MB	MB

Anselmo	Abigail	Samel	Sacky	Aisha	Hypolite	Loreen	Marianma	Madelena	Kadiatou
Zambia	Nigeria	Nigeria	Eritrea	Barbados	Mali	Zimbawe	R.P.de Angola	R.P.de Angola	Ghana
MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	B
B	B	B	M	MB	MB	B	MB	MB	B
MB	MB	MB	B	MB	B	B	MB	MB	B
MB	B	B	M	B	B	B	MB	MB	M
MB	MB	R	M	MB	MB	MB	MB	MB	B
MB	MB	B	R	MB	MB	B	MB	MB	B

Tabla 8
Resultados obtenidos a partir de la implementación de las tareas

Dimensión	Subdimensiones	Calificaciones obtenidas por subdimensiones				Total de estudiantes con dificultades por subdimensión	Total de estudiantes sin dificultades por subdimensión	Cantidad de errores cometidos en la sub-dimensión	Cantidad de aciertos	Por-ciento de errores cometidos	Por-ciento de aciertos	Grado de significación
		M	R	B	MB							
Comunicativa	Fonética	2	2	9	12	4	21	18	157	10.3	89.7	p=0.00000
	Gramatical	4	3	9	9	7	18	102	273	27.2	72.8	p=0.0000
	Léxico-Semántica	1	0	10	14	1	24	4	96	4	96	p=0.0000
	Discursiva	4	1	11	9	5	20	60	240	20	80	p=0.00000
	Sociolingüística	1	2	7	15	3	22	9	66	12	88	p=0.0000
Promedio						4	21	38.6	166.4	18.8	81.2	p=0.0000

ANEXO XIV

Producción científica de la autora

Presentaciones de la investigación en eventos:

- V Conferencia Científico Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes (2005)
- V Congreso Provincial de Educación Superior (2005)
- I Convención Internacional de Ciencias de la Actividad Física y Deportes (2005)
- Pedagogía 2007. Evento Provincial (2006)
- VI Conferencia Científico Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes (2007)
- Simposio Internacional por el XXXV Aniversario de la Institucionalización de los Estudios Superiores en Pinar del Río (2007)
- I Conferencia Internacional “Lengua y Cultura”. Tendiendo puentes a través de las artes. Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca” (2007)
- Universidad 2008. VI Congreso Internacional de Educación Superior. Palacio de las Convenciones. Ciudad de La Habana. Cuba (2008)
- Congreso Provincial Pedagogía 2009. Pinar del Río (2008)
- Actividad Física y Salud, 2008. Escuela Internacional de Educación Física y Deportes. La Habana (2008)
- VII Conferencia Científico Pedagógica Internacional de Educación Física y Deportes. Pinar del Río (2009)
- II Taller Nacional de enseñanza del español como lengua extranjera 2009. Centro de Convenciones Pedagógicas de Cojímar. Ciudad de La Habana (2009)
- Encuentro de profesores de lenguas por una clase mejor. ISP “Enrique José Varona”. La Habana. (2009)
- UNDOLINGUA 2009. I Taller Territorial de Lenguas Extranjeras. Filial de Ciencias Médicas “Lidia Doce Sánchez” Sagua La Grande. Villa Clara (2009)

Publicaciones:

- Trabajo: Un Modelo interactivo para el español como lengua extranjera en las instituciones de Educación Superior de Pinar del Río. Revista Digital Universidad “Hermanos Saiz Montes de Oca”. ISBN 959-160265-9 Pinar del Río. (2005).
- Trabajo: Tareas docentes para la formación de profesionales de la Educación Superior. Memorias de evento AFIDE. Ciudad de La Habana (2005).
- Trabajo: Tareas docentes comunicativo-interactivas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el español como lengua extranjera. X Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba. ISBN 959-7174-09-X (2007).
- Artículo: “La tarea comunicativo-interactiva para la enseñanza del español como lengua extranjera”. Revista Mendive No 11 www.pr.rimed.cu/sitios/Revista ISP “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. (2003). trabajos@monografias.com. (2008).
- Artículo: “Valoración crítica a algunas posiciones del lingüista Ferdinand de Saussure”. trabajos@monografias.com. (2008).
- Artículo: “La sociolingüística y la enseñanza del español como lengua extranjera” trabajos@monografias.com. (2009). Revista electrónica PODIUM. RNPS 2148. ISSN 19996-2452. Revista Especial no. 9 y 10, (2009). Revista Mendive www.pr.rimed.cu/sitios/Revista ISP “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. (2010).
- Artículo: “Valoración crítica del biologicismo en la educación desde una visión histórico-cultural del lenguaje”. trabajos@monografias.com. (2009). Revista Mendive www.pr.rimed.cu/sitios/Revista ISP “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. (2010).
- Artículo: “La enseñanza de la gramática comunicativa”. Memorias del evento nacional de español como lengua extranjera. Centro de Convenciones Cojimar. Ciudad de La Habana. (2009).
- Trabajo: Modelo metodológico interactivo para el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos de

los estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física. Revista Digital Escuela Internacional de Educación Física y Deportes. ISBN 1810-5920. La Habana (2009).

Tesis de maestría que hacen referencia a la tesis de doctorado que se presenta:

- Figueroa, N. (2009): Sistema de tareas para la capacitación metodológica de los facilitadores de inglés en el sector de turismo de Pinar del Río.
- Hernández Carpio, M. (2009): Sistema de tareas socioculturales para la habilidad de expresión oral en estudiantes de turismo.
- Marimón, V. (2009): Sistema de tareas comunicativas para la expresión oral en estudiantes de turismo.
- Montano B. W. (2010): Sistema de tareas para el aprendizaje interactivo de la expresión oral en lengua inglesa, en estudiantes de tercer año de la carrera de Lenguas Extranjeras en Minas de Matahambre, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río.

La tesis de doctorado que se presenta forma parte del proyecto territorial No. 1208 Idioma y Cultura en la imagen social del deportista pinareño, del programa: El deporte en el alto rendimiento inscripto en la Delegación del CITMA en Pinar del Río.